

UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO

SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

**MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA COGNITIVA**



TESIS

**PROGRAMA DE ESTRATEGIAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA EL
DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE COMPRENSIÓN DE
TEXTOS DE LOS ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
“PROYECTO PERÚ” DEL DISTRITO DE MONSEFÚ**

INVESTIGADORA:

NANCY MARLENY LLANOS MATA LLANA

ASESORA:

Dra. ROSA ELENA SÁNCHEZ RAMÍREZ

LAMBAYEQUE, 2019

**PROGRAMA DE ESTRATEGIAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA EL
DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE COMPRENSIÓN DE
TEXTOS DE LOS ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PROYECTO PERÚ DEL DISTRITO DE MONSEFÚ**

PRESENTADO POR:

**NANCY MARLENY LLANOS MATA LLANA
AUTORA**

**Dra. ROSA ELENA SÁNCHEZ RAMÍREZ
ASESORA**

APROBADO POR:

**Dr. JORGE ISAAC CASTRO KIKUCHI
PRESIDENTE**

**M.Sc. RAQUEL YOVANA TELLO FLORES
SECRETARIA**

**M.Sc. BELDAD FENCO PERICHE
VOCAL**

DEDICATORIA

El presente trabajo está dedicado a mi familia por haber sido mi apoyo a lo largo de mi vida. A todas las personas especiales que me acompañaron en esta etapa de mi formación profesional.

AGRADECIMIENTO

A Dios por ser mi Fortaleza y luz que guía mi camino.

A mis padres, por estar conmigo, por enseñarme a crecer por apoyarme y guiarme por ser la base que me ayudaron a llegar hasta aquí.

A mi hermano y hermana por estar siempre presente, acompañándome y por el apoyo moral que me brindaron a lo largo de esta etapa de mi vida.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
ÍNDICE.....	v
RESUMEN	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO	13
1.1. Contexto socioeconómico del Distrito de Monsefú	13
1.1.1. Localización.....	13
1.1.2. Datos Históricos.....	14
1.1.3. Economía	14
1.1.4. La Población	15
1.1.5. El Pueblo Joven La Victoria	15
1.1.6. La Educación	16
1.1.7. La Institución Educativa “Proyecto Perú”	19
1.2. El Surgimiento Del Problema.....	22
1.2.1. Análisis del estado de la comprensión de textos	22
1.2.2. Manifestaciones y características del desarrollo la capacidad de comprensión de textos en el área de comunicación, de los alumnos del tercer grado del nivel primario de la Institución Educativa “Proyecto Perú” P.J La Victoria- Monsefú.	33
1.3. Metodología.....	34
1.3.1. Diseño de la Investigación.....	34
1.3.2. Diseño Gráfico.....	35
1.3.3. Diseño Analítico	35
1.3.4. Población Y Muestra	36
1.3.4.1. Población.....	36
1.3.4.2. Muestra.....	36
1.3.4.3. Instrumentos de recolección de datos.....	37
1.3.4.4. Tratamiento de la información.	37
CAPÍTULO II: BASES TEÓRICAS	39
2.1. Programa de Estrategias Psicopedagógicas	39

2.1.1. Fundamentos Teóricos Psicopedagógicos	39
2.1.2. Fundamentos Teórico de Lectura: Modelo Interactivo	43
2.1.3. Estrategias para la Comprensión Lectora	45
2.1.3.1. Estrategias psicopedagógicas complementarias.....	49
2.1.4. Niveles de la comprensión de textos para la construcción de significados	53
CAPÍTULO III: RESULTADOS	58
3.1. Resultados obtenidos de la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora	59
3.1.1. Nivel de Comprensión Literal	62
3.1.3. Nivel de Comprensión Crítica	68
3.2. Propuesta	72
3.2.1. Título:	72
3.2.2. Destinatarios:	72
3.2.3. Objetivos:.....	72
3.2.4. Fundamentación.....	72
3.2.5. Principios Psicopedagógicos	75
3.2.6. Sistema Metodológico	76
3.2.6.1. Etapas del Programa.....	77
3.2.6.1.1. Sensibilización	77
3.2.6.1.2. Proceso lector.....	77
3.2.6.2. Estrategias Psicopedagógicas del Programa	81
3.2.6.2.1. Estrategias de Sensibilización.....	81
3.2.6.2.2. Estrategias del Proceso Lector	82
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES	94
CAPÍTULO V: RECOMENDACIONES	96
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXOS	100

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo diseñar un Programa de estrategias psicopedagógicas basado en la Teoría del Aprendizaje Significativo y el modelo de lectura interactivo para contribuir al desarrollo de la capacidad de comprensión de textos de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa Proyecto Perú del Distrito de Monsefú

Nuestra hipótesis se planteó de la siguiente manera: El Diseño Programa de estrategias psicopedagógicas basado en la Teoría del Aprendizaje Significativo y el modelo de lectura interactivo contribuye al desarrollo de la capacidad de comprensión de textos de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa Proyecto Perú del Distrito de Monsefú. Se utilizó una muestra igual a 20 estudiantes, la que en primera instancia fue diagnosticada para comprobar el problema. Después de acreditado el problema se procedió al diseño de la propuesta denominada “Programa de estrategias psicopedagógicas basado en la Teoría del Aprendizaje Significativo y el modelo de lectura interactivo para contribuir de la capacidad de comprensión de textos. Para la realización del estudio se realizó una evaluación a los alumnos con la finalidad de diagnosticar el nivel de desarrollo de la expresión oral. Luego se examinó el problema y se diseñó la propuesta en base a las teorías mencionadas para desarrollar la capacidad mencionada en los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa Proyecto Perú del Distrito de Monsefú.

PALABRAS CLAVE: Estrategias Psicopedagógicas, comprensión de textos, Aprendizaje Significativo, Modelo Interactivo, Lectura

ABSTRACT

The aim of this research work is to design a Program of Psychopedagogical Strategies based on the Theory of Meaningful Learning and the interactive reading model to contribute to the development of the comprehension skills of students of the third grade of primary education of the Institution. Educational Project of the District of Monsefú

Our hypothesis was raised as follows: The Design Psychopedagogical strategies program based on the Theory of Meaningful Learning and the interactive reading model contributes to the development of the comprehension ability of texts of the third grade students of primary education of the Institution Educational Project Peru of the District of Monsefú. A sample equal to 20 students was used, which was first diagnosed to verify the problem. After the problem was proven, the proposal called "Program of psychopedagogical strategies based on the Theory of Meaningful Learning and the interactive reading model to contribute to the comprehension of texts. For the realization of the study an evaluation was made to the students with the purpose of diagnosing the level of development of the oral expression. Then the problem was examined and the proposal was designed based on the aforementioned theories to develop the capacity mentioned in the third grade students of primary education of the Educational Institution Project Peru of the District of Monsefú.

KEY WORDS: Psychopedagogical Strategies, text comprehension, Significant Learning, Interactive Model, Reading

INTRODUCCIÓN

Actualmente vivimos en una sociedad caracterizada por el avance de la ciencia y la tecnología generando constantes conocimientos que se desfasan en cortos periodos de tiempo y a su vez propicia renovación constante de la información. Esto obliga a la escuela a replantear su rol y abandonar la idea de limitar su tarea a transmitir información y asumir nuevos roles como el desarrollar en el alumno herramientas intelectuales que le permitan procesar la información. En este marco la capacidad de comprensión de textos se convierte en una capacidad de vital importancia.

La comprensión de textos es una capacidad básica no solo por la capacidad en si misma sino porque a partir de su desarrollo es posible activar el proceso de adquisición y procesamiento de información textual. Igualmente la comprensión lectora, es una de las grandes bases para la adquisición de los aprendizajes cada vez más complejos. Es decir la importancia de la comprensión lectora se constituye en una herramienta intelectual cuya importancia va más allá de la capacidad en si misma.

Producto de este contexto igualmente se hace necesario un aprendizaje permanente durante toda la vida, el cual muchas veces será ya un auto aprendizaje también implica la necesidad de haber desarrollado adecuadamente la comprensión lectora.

En este contexto la educación primaria se constituye en un nivel de vital importancia para el desarrollo de esta capacidad, no sólo porque se constituye en la base sobre la cual se construirán los próximos saberes de los alumnos sino porque en muchos casos varios alumnos solo acceden a este nivel desertando de la escuela.

Si bien es cierto los organismos oficiales vienen desarrollando un conjunto de acciones dirigidas a mejorar el desarrollo de esta capacidad, siendo incluso uno de los temas donde se ha priorizado los programas y propuestas de capacitación, los resultados de las pruebas internacionales a pesar de demostrar que nuestros alumnos han mejorado su rendimiento, seguimos ocupando los últimos lugares.

Creemos que como docentes es nuestra responsabilidad generar propuestas desde nuestra realidad lo cual garantizaría la pertinencia de la misma, esta responsabilidad y necesidades es lo que motiva el surgimiento de nuestra investigación.

Para el desarrollo de nuestra investigación se planteó el siguiente problema en las alumnas del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa Proyecto Perú del Distrito de Monsefú se observa un deficiente desarrollo de la capacidad de comprensión de textos, que se manifiesta en una deficiente capacidad de ubicar la información literal en oraciones, localizar información, dificultad en inferir información. Esto debido al uso de estrategias didácticas no pertinentes con la capacidad planteada. De seguir en esta misma línea los alumnos tendrán problemas en el desarrollo de una competencia lectora eficiente.

El Objetivo de la investigación fue diseñar un Programa de estrategias psicopedagógicas basado en la Teoría del Aprendizaje Significativo y el modelo de lectura interactivo para contribuir al desarrollo de la capacidad de comprensión de textos de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa Proyecto Perú del Distrito de Monsefú y tuvo como objetivos específicos: Identificar el nivel de desarrollo actual desarrollo de la capacidad de comprensión de textos de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa Proyecto Perú del Distrito de Monsefú ,sistematizar en un modelo la teoría Pedagógica, psicológica que serán el soporte para la presente investigación y proponer un programa estrategias psicopedagógicas basado en la Teoría del Aprendizaje Significativo y el modelo de lectura interactivo para contribuir al desarrollo de la capacidad de comprensión de textos .

Así desde esta perspectiva la Hipótesis a defender es: El Diseño Programa de estrategias psicopedagógicas basado en la Teoría del Aprendizaje Significativo y el modelo de lectura interactivo contribuye al desarrollo de la capacidad de comprensión de textos de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa Proyecto Perú del Distrito de Monsefú

El presente informe se divide en tres capítulos: el primero contextualiza y analiza el objeto de estudio, igualmente muestra cómo surge el problema, de la misma manera presenta sus características y como se manifiesta, para finalmente presentar la metodología usada en la ejecución del trabajo. El segundo Capítulo, se desarrollan las teorías que sustentan la propuesta, así mismo se explica la expresión oral. En el tercer capítulo se analiza el resultado factible perceptible que se obtuvo; así como se presenta la propuesta que pretende resolver el problema.

Además, se presentan las conclusiones a que se arriba y las recomendaciones para la aplicabilidad de la propuesta.

LA AUTORA

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

CAPÍTULO I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

Para poder entender el desarrollo de la capacidad de comprensión de textos en el área de comunicación en los alumnos del tercer grado del nivel primario de la Institución Educativa Proyecto Perú, la cual se encuentra ubicada en el pueblo joven La Victoria distrito de Monsefú, provincia de Chiclayo y Región de Lambayeque, es necesario conocer el contexto socioeconómico del distrito monsefuano lo cual permite comprender las características de los alumnos de la Institución.

1.1. Contexto socioeconómico del Distrito de Monsefú

1.1.1. Localización

Monsefú es un distrito que conforma la Provincia de Chiclayo, se ubica al sur oeste de la ciudad de Chiclayo, el margen derecha del río Reque. Localizado en una longitud de 79° 52'09" y Latitud: 06° 52'30".

Los límites distritales

De acuerdo a lo señalado en el Portal de la Municipalidad Distrital de Monsefú, los límites del distrito de Monsefú son:

Por el Norte: Una línea recta que parte de la Huaca de Sorrocoto llega a un punto determinado por las coordenadas 6° 50' 39" y 79° 53' 56". Por el Oeste desde donde sigue hasta encontrar la acequia de Pómape. Sigue por esta acequia hasta empalmar con la acequia madre o principal y esta a su vez llega hasta el Río Reque, llamado antiguamente Río Seco o Piloplo, frente al cerro Boro.

Por el Sur: Distrito de Ciudad Eten.

Por el Este: Distrito de Reque.

Por el Oeste: El litoral bañado por el Océano Pacífico, desde un punto conocido como la Bocana de San Pedro, siguiendo de allí una línea recta hasta llegar a la Huaca de Sorrocoto. (Municipalidad Distrital de Monsefú, 2015).

1.1.2. Datos Históricos

El distrito de Monsefú se origina el año 1825, con Simón Bolívar, año que fue elevado a esa categoría. Durante el gobierno de Felipe Santiago Salaverry, por Decreto del 18 de abril de 1835, Monsefú pasó a formar parte de la provincia de Chiclayo pues antes había pertenecido a la comprensión geográfica de Lambayeque. Posteriormente el 26 de octubre de 1888, a petición del entonces Diputado nacional, don Manuel María Izaga y Arbulú, y estando de presidente de la república el General Don Andrés Avelino Cáceres, Monsefú fue elevado a la categoría de ciudad. (Municipalidad Distrital de Monsefú, 2015).

1.1.3. Economía

Las actividades económicas predominantes en el distrito monsefuano están relacionadas a la agricultura, ganadería, artesanía y gastronomía. Los diversos cultivos agrícolas principalmente de verduras y hortalizas abastecen a la población chiclayana. La venta de leche (ligada a la ganadería) es otra de las actividades realizadas por el poblador monsefuano, esta venta se realiza a los pobladores locales y a los pobladores Chiclayanos, antes abastecían a la fábrica Nestlé.

En relación a la artesanía destacan los tejidos de paja donde se utiliza la “Paja Macora”, “Atados”. Entre los tejidos de paja encontramos sombreros, correas, zapatos de mujer, carteras, monederos, bolsos, individuales, portaplatos, portavasos, etc. Igualmente se observa la confección de sombreros, esta actividad es principalmente femenina. También en la labor artesanal vemos los tejidos de hilo donde se ve la fusión del algodón nativo y el industrial, con el primero se tejen alforjas, mantas, ponchos, fajas, trenzas, etc. Los tejidos presentan variedad de colores y representaciones.

En el rubro de la alimentación, Monsefú se ha posicionado en la gastronomía donde destacan una variedad de platos típicos y sus bebidas de maíz y de frutas. Igualmente Monsefú es reconocida por la actividad panificadora, donde la variedad de pan hace que exista una gran demanda en el mercado chiclayano regional.

1.1.4. La Población

Existe una tendencia al crecimiento poblacional principalmente a la tasa de natalidad existente. Según los últimos resultados oficiales que maneja INEI Monsefú cuenta con una población de 31880 (INEI, 2015), considerando la población proyectada al 2025 encontramos que la población del distrito va a continuar creciendo.

Monsefú es considerado como uno de los distritos de Chiclayo con mayor nivel de pobreza junto con Santa Rosa, en Monsefú y Santa Rosa con 6.5% y 4.9% respectivamente. (Municipalidad Provincial de Chiclayo, 2008).

La pobreza está definida como un estado de carencias materiales y sociales muchas veces relacionadas con la existencia de desigualdades distributivas.

Siendo la educación un medio de movilidad social y según la teoría del capital humano un factor de desarrollo, es necesario contribuir a una buena gestión educativa institucional.

1.1.5. El Pueblo Joven La Victoria

El pueblo joven La Victoria está ubicado a una distancia de 17 km de la provincia de Chiclayo, cuenta con una población de 1100 habitantes aproximadamente.

Limita por el Norte con el distrito de La Victoria, por el Sur con el distrito de Reque, por el este con el Centro Poblado de Callanca y por el Oeste con el distrito de Santa Rosa.

Está conformado por terrenos agrícolas, algunos de sus pobladores se dedican al cultivo de la tierra (alfalfa, maíz, camote) y otras labores como la pesca, y venta de pan.

El clima que caracteriza a la zona donde se ubica el P.J. La Victoria es templado, y en la temporada de invierno es muy intenso por estar cerca al distrito de Santa Rosa.

Es una comunidad que cuenta con autoridades políticas: juez de paz y teniente Gobernador.

El nivel educativo de la población es la siguiente; los adultos tienen primaria incompleta y la mayoría de mujeres son analfabetas, los jóvenes tienen primaria completa y secundaria completa e incompleta. Pocos son los que son profesionales o estudian en una institución de educación superior.

En cuanto al aspecto socio-económico podemos señalar que la mayoría de las familias son de baja condición económica, tienen un gran sentido de religiosidad, poseen identidad cultural bien arraigada y su idiosincrasia es conformista.

1.1.6. La Educación

En la actualidad según la información del Ministerio de Educación (MINEDU, 2017), en el Distrito de Monsefú, Provincia de Chiclayo, existen un total de 106 Instituciones Educativas (Tabla 1), 102 de ellas a nivel de Educación Básica Regular., divididos en 52 de nivel inicial, 31 del nivel primario y 19 del nivel secundario. Siendo 56 de Gestión Pública y 50 de gestión privada evidenciando que la formación básica se encuentra dividida casi en partes iguales entre el ámbito privado y el estatal

Tabla 1.- Monsefú: NÚMERO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y PROGRAMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO POR TIPO DE GESTIÓN Y ÁREA GEOGRÁFICA, SEGÚN ETAPA, MODALIDAD Y NIVEL EDUCATIVO, 2015.

Etapa, modalidad y nivel educativo	Total	Gestión		Área		Pública		Privada	
		Pública	Privada	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Total	106	56	50	91	15	41	15	50	0
Básica Regular	102	53	49	87	15	38	15	49	0
Inicial	52	39	13	42	10	29	10	13	0
Primaria	31	9	22	27	4	5	4	22	0
Secundaria	19	5	14	18	1	4	1	14	0
Básica Alternativa	2	1	1	2	0	1	0	1	0
Básica Especial	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Técnico-Productiva	1	1	0	1	0	1	0	0	0
Superior No Universita	1	1	0	1	0	1	0	0	0
Pedagógica	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tecnológica	1	1	0	1	0	1	0	0	0
Artística	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Padrón de Instituciones Educativas

Estas instituciones (en la EBR) atienden a un total de 8715, (Tabla 2) que constituyen la población estudiantil del Distrito de Monsefú en el año 2015, distribuidos en 8139 de la zona urbana y 576 de la zona rural. Esto quiere decir que la mayor población escolar proviene del sector urbano. Igualmente **5,376** son alumnos de instituciones de gestión pública y **3,339** de instituciones de gestión privada.

Tabla 2.- Monsefú: MATRÍCULA EN EL SISTEMA EDUCATIVO POR TIPO DE GESTIÓN Y ÁREA GEOGRÁFICA, SEGÚN ETAPA, MODALIDAD Y NIVEL EDUCATIVO, 2015.

Etapa, modalidad y nivel educativo	Total	Gestión		Área		Sexo		Pública		Privada	
		Pública	Privada	Urbana	Rural	Masculino	Femenino	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Total	9,268	5,799	3,469	8,692	576	4,650	4,618	5,223	576	3,469	0
Básica Regular	8,715	5,376	3,339	8,139	576	4,484	4,231	4,800	576	3,339	0
Inicial	1,986	1,384	602	1,780	206	1,053	933	1,178	206	602	0
Primaria	4,263	2,496	1,767	3,941	322	2,204	2,059	2,174	322	1,767	0
Secundaria	2,466	1,496	970	2,418	48	1,227	1,239	1,448	48	970	0
Básica Alternativa	229	99	130	229	0	131	98	99	0	130	0
Básica Especial	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Técnico-Productiva	182	182	0	182	0	17	165	182	0	0	0
Superior No Universitaria	142	142	0	142	0	18	124	142	0	0	0
Pedagógica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tecnológica	142	142	0	142	0	18	124	142	0	0	0
Artística	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Censo Escolar

En relación a los maestros responsables de conducir la educación de los alumnos del distrito de Monsefú, se encuentra un total de 605 profesores (Tabla 3), laborando en la educación básica regular, aquí están incluidos (como dice la fuente del MINEDU) los que hacen labor docente, directiva y de aula.

Los maestros principalmente se concentran en la zona urbana, en la Educación Básica Regular se encuentra 564 en relación a los 41 profesores que laboran en la zona rural. Igualmente 279 en el sector público y 326 en el sector privado. Como se observa la mayor cantidad de docentes se concentran en el ámbito privado.

Tabla 3.- Monsefú: NÚMERO DE DOCENTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO POR TIPO DE GESTIÓN Y ÁREA GEOGRÁFICA, SEGÚN ETAPA, MODALIDAD Y NIVEL EDUCATIVO, 2015.

Etapa, modalidad y nivel educativo	Total	Gestión		Área		Pública		Privada	
		Pública	Privada	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Total	642	309	333	601	41	268	41	333	0
Básica Regular	605	279	326	564	41	238	41	326	0
Inicial 1/	86	49	37	76	10	39	10	37	0
Primaria	285	132	153	257	28	104	28	153	0
Secundaria	234	98	136	231	3	95	3	136	0
Básica Alternativa	15	8	7	15	0	8	0	7	0
Básica Especial	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Técnico-Productiva	10	10	0	10	0	10	0	0	0
Superior No Universitaria	12	12	0	12	0	12	0	0	0
Pedagógica	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tecnológica	12	12	0	12	0	12	0	0	0
Artística	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Nota: Corresponde a la suma del número de personas que desempeñan labor docente, directiva o en el aula, en cada institución educativa, sin diferenciar si la jornada es de tiempo completo o parcial.

1/ Excluye promotoras educativas comunitarias a cargo de programas no escolarizados
Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Censo Escolar.

Una de las Instituciones Educativas que asume la responsabilidad de la formación es la Institución Educativa “Proyecto Perú”

1.1.7. La Institución Educativa “Proyecto Perú”

La Institución Educativa “Proyecto Perú” de la ciudad de Monsefú, fue creada a iniciativa del ciudadano noruego DAG PETTER SVENDSEN, identificándose con los niños y niñas procedentes de las zonas más pobres del Distrito y que no asistían a ninguna escuela.

La Directora de la DISRELAM, Sra. Clara Gamalo autorizó verbalmente el funcionamiento del plantel en abril de 1993. El 13 de Mayo de 1993 se extendió el Certificado de autorización del funcionamiento de la I.E.

En un primer momento funciono en un local alquilado del pueblo joven La Victoria. Mediante R.D. N°1704 la DISRELAM emite la respectiva resolución de creación con fecha 08 de diciembre de 1993 reconociendo al plantel con la nomenclatura de CEGNE GRATUITO DE EDUCACIÓN PRIMARIA "PROYECTO PERÚ".

Actualmente funciona en su local propio, ubicado en Rama Fecheche s/n en el Pueblo Joven La Victoria del distrito de Monsefú (altura de la cuadra 18 de la Av. Conroy, carretera a Santa Rosa). Tiene un área total de 9 116,00 m², de la cual 195,15 m² está construida.

Los materiales de construcción de la I.E están basados en cimientos de piedra, paredes de adobe revestido de yeso, techos de caña brava, algarrobo y barro, pisos de cemento, puertas y ventanas de madera de cedro.

Cuenta con 16 ambientes, 01 oficina administrativa, 06 aulas para el nivel Primario, 01 aula para el nivel Inicial, 01 aula para el Taller de Computación e Informática, 01 sala de audiovisuales, 01 sala de profesores y Psicología, 01 ambiente para guardianía, 03 módulos de baños.

La población escolar de este plantel proviene de los diferentes caseríos y pueblos jóvenes de la ciudad de Monsefú como: Cúsupe, Calazán, Jesús Nazareno Cautivo, La Victoria, Misericordia, San José. Valle Hermoso etc.

Nuestra escuela recibe el apoyo económico de la ONG “Sociedad e Identidad” y del estado a través de un convenio interinstitucional con la Dirección Departamental de Educación que permite optimizar el servicio educativo.

El personal docente es calificado, cumple con la certificación académica requerida para el nivel educativo en que se desempeñan. Un alto porcentaje cuenta con estudios de maestría. Tecnológicamente estamos actualizados con servicios para brindar una educación acorde a los avances de la ciencia y la tecnología.

La Población Escolar para el año 2015 en el Nivel Inicial son de 32 niños,(4 y 5 años) y en el nivel Primaria es de 115 estudiantes distribuidos en 6 secciones,

del (1° a 6° grado) haciendo un total de 147 estudiantes, funcionando en el turno de la mañana.

El Personal de la Institución Educativa se distribuye de la siguiente manera: 03 docentes del nivel primaria nombrado, 4 docentes del nivel primaria contratado, 1 docente contratada del nivel inicial. 02 administrativos, 01 personal de servicio contratados.

La Institución Educativa cuenta con el apoyo del equipo SAANEE (Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales) quien asesora y capacita permanentemente a los docentes en aspectos relacionados con adaptaciones de acceso curricular, evaluación y trabajo con la familia y la comunidad. Además realizan actividades de prevención, detección y atención temprana a la discapacidad; promoviendo la sensibilización y poniendo énfasis en sus capacidades y potencialidades y no solo en sus dificultades, Así también La Universidad señor de Sipán apoya a la escuela con un practicante de psicología quien optimiza los procesos de aprendizaje y desarrollo al interior de la escuela, dinamizándolos y haciéndolos más eficaces.

La escuela cuenta con un aula de computación, pero el dictado de clase es complicado porque no contamos con la suficiente cantidad de computadoras para lograr un aprendizaje acorde a lo programado. También se puede evidenciar el alto nivel de desigualdad en las familias de los niños del plantel que se reflejan como resultado de la discriminación y la exclusión aunado al poco acceso a la educación.

Los problemas económicos de las familias son limitantes e incrementan la deserción, la repitencia escolar; fomenta el trabajo infantil, el bajo rendimiento escolar, el analfabetismo todavía existe aunque en un porcentaje más reducido que en años anteriores. En nutrición tenemos la atención de los desayunos escolares (programa Qaliwarma) para combatir la desnutrición y prevenir enfermedades como la anemia.

1.2. El Surgimiento Del Problema

En una sociedad como la actual donde una de las características es la abundancia de información que comunican los avances de la ciencia y la tecnología, donde junto a esa abundancia también está presente la renovación constante de la información obliga a la escuela a replantear su rol y abandonar la idea de solamente transmitir información y asumir nuevos roles como el desarrollar en el alumno herramientas intelectuales que le permitan procesar la información, aquí juega un papel importante la necesidad de tener una adecuada capacidad de comprensión de textos.

La comprensión de textos es una capacidad básica no solo por la capacidad en si misma sino porque a partir de su desarrollo es posible activar el proceso de adquisición y procesamiento de información textual.

Entonces los docentes debemos desarrollar diversas propuestas que contribuyan a desarrollar esta capacidad en los alumnos y desde más temprana edad mejor, más aún cuando los resultados de diversas evaluaciones tanto interna como externas nos muestran que los alumnos de nuestro sistema educativo ocupan los últimos lugares.

Por lo tanto es nuestra responsabilidad como docentes plantear alternativas desde nuestra práctica pedagógica, esta responsabilidad y necesidades es lo que motiva el surgimiento de nuestra investigación.

1.2.1. Análisis del estado de la comprensión de textos

La Unión Europea

Uno de los objetivos planteados por los países de la comunidad europea a inicios del siglo XXI fue mejorar la competencia lectora entre los alumnos de su sistema educativo, poniendo como meta reducir el índice de alumnos de 15 años con bajo rendimiento en lectura por lo menos en un 20% para el año 2010, para el logro de este fin los diversos gobiernos implementan diversas propuestas pedagógicas en el campo de la lectura, considerando que estos deben darse desde el nivel primario.

Una de las medidas en esta línea fue la constitución de Un Grupo de Alto Nivel integrado por 11 especialistas que serían los encargados de realizar un análisis y evaluación de las políticas que los países implementan y cuyos resultados evidencian un adecuado funcionamiento. (EACEA-EURYDICE, 2011).

Entre las diversas acciones realizadas por los países europeos es la implementación de pruebas internacionales para evaluar el nivel de desarrollo de la competencia lectora y como parte de ella la comprensión de textos. Estas pruebas complementaban a las pruebas desarrolladas locales desarrolladas por los países a su interior. Las pruebas internacionales pasan primero por un consenso en la construcción de indicadores realizado por los diversos gobiernos, esto obviamente sobre la base de un marco teórico común que sirven como sustento de los instrumentos de evaluación. Los resultados que ofrecen las pruebas internacionales permiten encontrar las fortalezas y debilidades de los alumnos, igualmente analizar los factores que condicionan, influyen o determinan el desarrollo de la capacidad evaluada. Igualmente permite orientar las políticas educativas.

Las principales evaluaciones internacionales referidas a la lectura son PIRLS y PISA, que evalúan los niveles de alfabetización lectora en los diferentes países. La primera evalúa el rendimiento en lectura de los alumnos de cuarto curso de los países participantes. En casi todos los sistemas educativos europeos, estos alumnos tienen 10 años, pero la edad media varía entre los 9,7 en Italia y los 11,4 años en Luxemburgo. Los datos de PIRLS se recogen cada cinco años. Se han realizado aplicaciones en 2001, 2006, y 2011

La segunda (PISA) de la OCDE evalúa los conocimientos y competencias en lectura, matemáticas y ciencias de los estudiantes de 15 años, edad a la que en la mayoría de los países se está finalizando la educación obligatoria. Aunque siempre se evalúa el rendimiento de los alumnos en las tres áreas mencionadas, cada evaluación de PISA se centra más especialmente en una de ellas. La lectura fue el objetivo principal en los años 2000 y 2009, las matemáticas en 2003 y las ciencias en 2006. El estudio PIRLS se dirige a niños de primaria y evalúa las destrezas lectoras que se necesitan para hacer la transición hacia “leer para aprender” (EACEA-EURYDICE, 2011).

PIRLS define a esta competencia contextualizándola para los alumnos del cuarto grado de primaria como la “...habilidad para comprender y utilizar aquellas formas de lenguaje escrito exigidas por la sociedad y/o valoradas por el individuo.” (EACEA-EURYDICE, 2011, pág. 18). PISA por su lado define a la competencia lectora contextualizada a los estudiantes de 15 años como “Comprender, utilizar y reflexionar sobre los textos escritos para alcanzar objetivos personales, para desarrollar el conocimiento y el potencial propios y para participar en la sociedad” (EACEA-EURYDICE, 2011, pág. 11).

Centramos nuestra mirada investigativa en El Estudio Internacional de Progreso en Compresión Lectora (PIRLS) debido a estar centrado en el nivel de primaria, nivel en el cual desarrollamos nuestra investigación.

Este estudio establece puntos en la escala de rendimiento que permite dividir en diferentes niveles cualitativos llamados puntos de referencia internacionales, el punto de referencia internacional intermedio fue fijado en 475. El alumno que no logra mínimamente este puntaje, es considerado como un alumno con fracaso de lectura.

Los resultado que tenemos correspondientes a la evaluación del 2006 menciona la existencia de dos bloques de alumnos : unos que alcanzaron la Referencia Internacional Inferior (400 puntos) demostrando destrezas lectoras básicas y el segundo bloque constituido por aquellos que no alcanzan este nivel(menos de 400 puntos), esto significa que no lograron las destrezas lectoras mínimas. Cabe recordar que la Referencia Internacional Inferior establece ser capaces:

...de reconocer, localizar, y reproducir explícitamente detalles de textos informativos, especialmente si éstos se encuentran al principio del texto. También son capaces de realizar ejercicios que requieren hacer inferencias sencillas . Sin embargo, estos alumnos apenas pueden reconocer la trama literal de un texto, ni encontrar información que no aparezca explícitamente mencionada o señalada en el texto. (EACEA-EURYDICE, 2011, pág. 24)

Según los resultados el 20 % de alumnos no fue capaz de reconocer la trama literal de un texto o de identificar información que no aparecía explícita. Los alumnos con dificultades bordearon el 30% ubicándose en Bélgica (comunidad francófona), Rumanía y Noruega.

En países como en Bélgica (comunidad francófona), Dinamarca, Alemania, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Hungría, Países Bajos, Austria y Suecia, los resultados señalan que sus alumnos tienen menos problemas

Los alumnos con bajo rendimiento (inferior a la Referencia internacional Inferior) se encuentran en Rumanía donde el 16% de alumnos fueron incapaces de reconocer, localizar y reproducir detalles explícitos en los textos. Esta proporción es significativamente más alta que la del resto de los sistemas educativos.

Es necesario mencionar también que en Bélgica (comunidad francófona), España, Polonia, el Reino Unido, Islandia y Noruega, la proporción de alumnos con problemas en lectura fue también significativamente más alta que la media de los países de la Unión Europea. Suecia se constituyó a esa fecha como uno de los países con mejores resultados en lectura por parte del alumnado de cuarto grado de primaria. (EACEA-EURYDICE, 2011).

Hemos revisado también el informe “La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas.” (EACEA-EURYDICE, 2011) el cual nos brinda información de los enfoques y estrategias usadas para el proceso de enseñanza aprendizaje de la competencia lectora y de la comprensión de textos. Por su validez esta la sintetizamos en las siguientes líneas:

El proceso de enseñanza de la lectura dominante es aquel que considera el desarrollo de la conciencia fonológica, la conciencia fonémica, la enseñanza de la fonología y la fluidez

Un segundo enfoque es el de la lectura comprensiva cuyo planteamiento propone que esta debe enseñarse separadamente de la fonología.

Un tercer enfoque es el equilibrado el cual requiere un conocimiento sobre la fase de adquisición de la lectura, la enseñanza basada en la evaluación, la

conciencia fonológica y fonémica, el principio alfabético, el estudio de los sonidos y las palabras, la selección de textos adecuados al nivel de los lectores, la respuesta lectora, el proceso de la escritura y el aprendizaje constructivista.

En cuanto al desarrollo de la comprensión lectora se plantea un proceso que considera inicialmente las bases de la lectura, luego las destrezas lectoras básicas y posteriormente “leer para aprender”. En este proceso de aprendizaje se busca desarrollar la capacidad de identificar palabras, mejorar la fluidez e incrementar la velocidad lectora en textos pertinentes a su nivel.

El aprendizaje de vocabulario es considerado un factor importante en el desarrollo de la comprensión de textos, este tiene la siguiente ruta: a) desconocimiento del significado de una palabra, b) se posee una idea general del significado, c) conocimiento del significado pero dependiente del contexto, d) tiene un conocimiento independiente del significado, de las relaciones que pueda establecer con otras palabras así como su uso metafórico.

Para la mejora del vocabulario se recurre a un aprendizaje vivencial, donde la vivencia personal del alumno como punto de partida.

De acuerdo a la “ruta” antes mencionada cuando se llega a la etapa de “leer para aprender”, el propósito de la lectura es comprender un mensaje o un texto completo, aquí ya la comprensión lectora es entendida como una “reflexión intencionada durante la cual se construye el significado a través de interacciones entre el lector y el texto” (EACEA-EURYDICE, 2011, pág. 36), esto implica que existe una intervención de procesos lingüísticos y cognitivos. Para el desarrollo de la comprensión el informe señala una serie de estrategias a usar en el mismo, las cuales intervienen antes, durante y después de la lectura, toma en cuenta las planteadas por el denominado el Grupo Nacional de Lectura quien ha identificado siete estrategias, que parecen ser las más eficaces en la mejora de la comprensión lectora de los alumnos:

- Seguimiento de la comprensión, con la que los lectores aprenden a ir evaluando su grado de comprensión a medida que leen;

- Aprendizaje cooperativo, que consiste en que los alumnos aprendan juntos estrategias lectoras y debatan sobre los textos,
- Uso de organizadores gráficos y semánticos (incluidos mapas de las historias), es decir, construcción de representaciones gráficas del material escrito que facilitan la comprensión y la memorización;
- Sistema de preguntas-respuestas, que consiste en que los lectores responden a preguntas realizadas por el profesor y reciben un feedback inmediato;
- Generación de preguntas, es decir, que los lectores aprendan a hacerse preguntas y a inferir las respuestas;
- Estructura de la historia, que consiste en que los alumnos aprenden a servirse de la estructura de la historia para poder recordar su contenido y responder preguntas sobre lo que han leído;
- Resumen, con la que los lectores aprenden a resumir ideas y a generalizar desde la información que proporciona el texto. (EACEA-EURYDICE, 2011, pág. 37)

El planteamiento didáctico más adecuado es aquel que usa de múltiples estrategias

Después de tener una visión rápida del contexto europeo centramos nuestra atención en un país europeo con repercusión directa en nuestro país en temas educativos y sobre todo en temas de lectura: España.

España

La educación española le otorga una gran importancia al desarrollo de la competencia lectora, evidenciándose en las diversas publicaciones normativas y académicas sobre la educación de este país.

La Ley Orgánica de Educación (LOE 2006) señalaba que el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas se convierten en elementos importantes para lograr mejorar la calidad de la enseñanza. En esta misma ley se encuentra plasmados los objetivos de aprendizaje de la lectura acorde con cada periodo escolar,

igualmente se indican los principios pedagógicos que rigen la propuesta y el papel que debe cumplir la lectura en los diferentes niveles educativos. (Martín, 2008)

En primaria el propósito es «...adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo...» (Gobierno Español, 2006, pág. 17168), igualmente se señala la necesidad de desarrollar los hábitos de lectura debido a que es una etapa propicia para dicho desarrollo. Se recomienda dedicar un tiempo diario a la lectura (no inferior a 30 minutos).

Esta Ley también fomenta el desarrollo de actividades que estimulen la comprensión lectora, el interés y el hábito de la lectura. Una de las acciones planteadas es utilizar treinta minutos diarios para la lectura, junto a esto se encuentra información que los organismos educativos ya sea desde el ministerio o de las administraciones vienen impulsando diversas iniciativas con la finalidad de fomentar la lectura en las instituciones educativas.

En relación al enfoque de lectura presenta en las propuestas curriculares oficiales, se observa que este es el comunicativo, aquí la lectura es vista como uno de los ejes del desarrollo de la competencia de comunicación lingüística situando a esta como un medio privilegiado para la construcción y el desarrollo de las habilidades escritas y orales en diversos contextos socio culturales e históricos.

Este enfoque incorpora la interpretación, inferencias, deducciones sobre la base de la relación entre la información contenida en el texto y los saberes previos del alumno lector así como la valoración que posea el mismo.

Desde la perspectiva comunicativa el proceso de la lectura busca interactuar el punto de vista del autor el cual no necesariamente es un conocimiento estático y verdadero con el del lector.

Por lo tanto la comprensión lectora aquí es “...reelaborar la información a la que se accede por la lectura estableciendo relaciones con lo que ya sabemos y, en muchas ocasiones, con datos de otras fuentes. El resultado del aprendizaje fruto

de la lectura no debe pues ser una copia de lo que el texto dice sino un conocimiento que integra lo nuevo con lo ya conocido.” (Martín, 2008, pág. 107).

América Latina

Aquí se encuentra un panorama parecido teniendo como punto de comparación los resultados de las pruebas internacionales, sin embargo el país sureño de Chile es uno de los que más avanzó en esta línea.

Chile

De acuerdo a los resultados de la OCDE en su prueba internacional a pesar de ubicar a Chile en el primer lugar de América Latina se mantiene por debajo del promedio de la OCDE (500 puntos)

Según el “Plan Nacional de fomento de la lectura Lee Chile Lee” (Ministerio de Educación, 2011), Chile ocupa el primer lugar de América Latina en el desarrollo de la competencia lectora con 449 puntos, pero se mantiene por debajo del promedio de la OCDE (500 puntos), situándose en el 44° lugar entre 65 países. El 59% de los estudiantes se encuentran en el nivel 2, establecido como la base mínima de competencia lectora y que significa que los estudiantes son capaces de localizar información que satisface varios criterios y comprender el significado de un fragmento específico del texto y de distintos niveles de dificultad.

Los resultados de las Pruebas Nacionales de Evaluación de dicho país, el promedio de comprensión de textos en los alumnos del 4° básico al 2010 fue de 271 puntos y el de II medio, de 259. Así, los niveles de logro, en el caso de 4° básico, se traducen en que el 54% de los niños y niñas está bajo las expectativas que el currículum exige. Así, el otro 46% de los niños y niñas se sitúa en un rango de habilidad, que va desde aquellos que no han consolidado el aprendizaje de la lectura hasta aquellos que alcanzan un nivel de comprensión más acabado y logran extraer información explícita, realizar inferencias claramente sugeridas, reconocer algunos aspectos de la situación comunicativa (como emisor, receptor

o propósito) y opinar sobre los contenidos de textos familiares. (Ministerio de Educación, 2011).

México,

Arriaga Méndez (Arriaga, 2004) señala que en el sistema educativo mexicano desde inicios del siglo XXI existen esfuerzos para afrontar el problema de la comprensión de textos que en los inicios del 2000 el cual ya era un problema dentro del sistema educativo mexicano.

La Secretaría de Educación Pública, en México, empezó desde inicios de siglo con el desarrollo de programas encaminados a la formación de lectores y escritores, como PRONALEES (Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura), igualmente el PNL (Programa Nacional de Lectura), sin embargo estos programas no tuvieron el éxito esperado

Colombia

En Colombia, las denominadas pruebas SABER son aquellas que evalúa el nivel formativo de los estudiantes colombianos, en lo que respecta a la lectura según los resultados presenta mayores dificultades a nivel nacional, “...en las Pruebas Saber (aplicadas a estudiantes de quinto y noveno grado), más del 65% de los jóvenes no alcanzó el nivel mínimo en materia de competencias de lenguaje.” (Alaís, A & Leguizamón, D & Sarmiento, J., 2014, pág. 33)

A nivel internacional en la Prueba PISA más del 47% de los estudiantes colombianos que presentaron la prueba no alcanzó el nivel mínimo en lectura. A pesar de existir algunos avances los estudiantes colombianos se ubican en los niveles más bajos. Colombia ha sido el país que más retrocedió en los últimos tres años, ya que entre los 65 países que integran el ranking, Colombia ha caído al puesto 62, diez posiciones más abajo que en 2009.

Los adolescentes colombianos de 15 años han experimentado un retroceso en la comprensión de lectura, así como en matemática y ciencias, según surge del informe.

En lectura, el 51% no alcanzó el nivel básico de competencia, y el 31% se ubicó en nivel 2. Esto significa que tres de cada diez estudiantes colombianos pueden detectar uno o más fragmentos de información dentro de un texto; además, reconocen la idea principal, comprenden las relaciones y construyen significados dentro de textos que requieren inferencias simples, y pueden comparar o contrastar a partir de una característica única del texto. En los niveles 5 y 6 están solamente 3 de cada mil jóvenes, quienes pueden hacer inferencias múltiples, efectuar comparaciones y contrastes detallados y precisos; demuestran una comprensión amplia y detallada de uno o más textos, y realizan una evaluación crítica de un texto cuyo contenido es poco familiar (Alaís, A & Leguizamón, D & Sarmiento, J., 2014, pág. 34)

El panorama colombiano referida a la comprensión de textos no es muy diferente al de nuestro país.

Contexto Nacional

En nuestro país el tema de la comprensión de textos cobra mayor importancia debido a la participación de nuestros estudiantes en las pruebas internacionales que evidenciaron el bajo nivel de nuestros alumnos en el desarrollo de la competencia lectora.

Una de las medidas más visibles y difundidas fue el denominado Plan Lector, el cual en términos reales es impulsado por las diferentes editoriales internacionales las que vienen aplicando programas de lectura desde los inicios del siglo XXI.

El Plan Lector es concebido como la estrategia pedagógica básica para promover, organizar y orientar la práctica de la lectura en los estudiantes de Educación Básica Regular. Consiste en la selección de 12 títulos que estudiantes y profesores deben leer durante el año, a razón de uno por mes, esto lo indica la Resolución Ministerial de julio del año 2006.

El Plan Lector incorpora diversos niveles: la Dirección General de Educación Básica Regular; las DRE y las UGEL, que comparten la responsabilidad de promover la implementación del Plan Lector en las II.EE. La primera norma

complementariamente, las UGEL difunden las normativas del plan, monitorean su ejecución y establecen alianzas con otras entidades para fortalecerlo. Las I.I.EE.: directores y docentes Las I.I.EE. tienen la responsabilidad de formar un Comité de Plan Lector integrado por docentes de distintas áreas curriculares. Inicialmente hubo dificultad referida a la dotación de libros para implementar el plan lector en las Instituciones Educativas, posteriormente el MINEDU ha iniciado la dotación de libros por nivel educativo. (Casa de la Literatura Peruana, 2016).

A pesar de los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación nuestros estudiantes se mantienen en los últimos lugares, a pesar de existir varios avances donde nuestros estudiantes junto a los estudiantes chilenos son los que más avanzaron. Sin embargo en el promedio de la OCDE no se han producido mayores cambios estadísticamente significativos.

Según la tendencia si los alumnos de nuestro país “mantienen un incremento anual de 5 puntos en los desempeños lectores medios implica que (dado el punto de partida) el Perú podría alcanzar el rendimiento medio de la OCDE (si asumimos que éste se mantiene constante, lo que es consistente con lo observado) en 23 años, es decir, en 2035.” (Ministerio de Educación, 2013, pág. 68).

Como se observa tanto a nivel internacional como nacional existe una creciente preocupación por los gobiernos de turno por desarrollar políticas y acciones que apunten a mejorar el desarrollo de la comprensión lectora. Los resultados de estas medidas son diferentes en los países sin embargo en el nuestro se percibe mejoras en el desempeño de nuestros alumnos en relación al rendimiento de nuestros mismos estudiantes en evaluaciones anteriores sin embargo no se producen avances significativos considerando los promedios de los puntajes internacionales, manteniéndonos en los últimos lugares. Esto amerita a desarrollar no solo propuestas uniformes a nivel nacional sino también a construir alternativas desde nuestras aulas.

En esta línea nuestra investigación de corte propositiva busca generar alternativa desde el mundo de las aulas.

1.2.2. Manifestaciones y características del desarrollo la capacidad de comprensión de textos en el área de comunicación, de los alumnos del tercer grado del nivel primario de la Institución Educativa “Proyecto Perú” P.J La Victoria- Monsefú.

Sabemos que la lectura se entiende como la base de los aprendizajes que se produce dentro y fuera de las aulas, precisamente generar el desarrollo de una lectura comprensiva en el alumnado es uno de los pilares del sistema educativo. La lectura es, por tanto, el instrumento básico privilegiado para que puedan producirse futuros aprendizajes.

Si se asume que para comprender un texto se necesita inferir y que este nivel de comprensión permitiría fomentar un pensamiento crítico y autónomo, la evaluación ECE me permite ratificar que hay insuficiencia en el desarrollo de la comprensión de textos, ya que este es un proceso que contribuye al logro de los objetivos de las diferentes asignaturas, no obstante en el nivel primario, muchos de los niños leen mecánicamente sin comprender el significado de los textos.

Sabemos que la comprensión lectora es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores que tienen un alto carácter interactivo y construye el significado, pero ninguno garantiza por si solo el significado.

Los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la I.E Proyecto Perú que en términos educativos aquí comienzan un nuevo ciclo educativo (IV) y la formación integral que se les brinde van a marcar su vida y su desenvolvimiento o desempeño en la comunidad o en los espacios donde deba actuar. Los resultados de la evaluación censal de los años 2012, 2013 y 2014, se detallan a continuación.

Tabla 4

LOGRO	2012	2013	2014
	%	%	%
Nivel 2	22,7	0.0	15
Nivel 1	77,3	90.0	85
< Nivel 1		10.0	

FUENTE: UMC del MINEDU

Luego de esto se concluye que en los alumnos del tercer grado de educación primaria de la I.E Proyecto Perú, del Distrito de Monsefú en el año escolar 2015 *se observa* un deficiente desarrollo de la capacidad de comprensión de textos, que *se manifiesta* en una deficiente capacidad de ubicar la información literal en oraciones, localizar información, dificultad en inferir información. *Esto debido* al uso de estrategias didácticas no pertinentes con la capacidad planteada. *De seguir en esta misma línea* los alumnos tendrán problemas en el desarrollo de una competencia lectora eficiente.

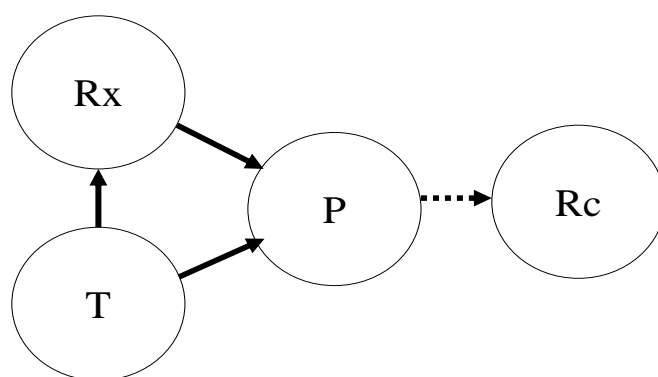
Por ello, la presente investigación pretende establecer estrategias Psicopedagógicas que contribuyan a superar estas dificultades, ya que es lamentable que no se haya profundizado lo suficiente sobre la enseñanza en Comprensión de textos en el aula.

1.3. Metodología

1.3.1. Diseño de la Investigación

El presente trabajo de investigación es descriptivo porque se dio a conocer un fenómeno de estudio, en este caso describir la problemática que presentan los alumnos del tercer grado de educación primaria de la I.E Proyecto Perú, del Distrito de Monsefú en el año escolar 2015 en cuanto al nivel de desarrollo de la capacidad de comprensión de textos; así mismo es propositiva porque al haber conocido la realidad anterior se realizó una propuesta de establecer estrategias Psicopedagógicas que contribuyan a para mejorar el rendimiento académico en la comprensión de textos; en el área de comunicación.

1.3.2. Diseño Gráfico



Leyenda

Rx: Diagnóstico de la realidad
T: Estudios teóricos
P: Propuesta pedagógica
Rc: Realidad cambiada

Se utilizaron para el diagnóstico 20 estudiantes convirtiéndose en la muestra de estudio.

1.3.3. Diseño Analítico

Primera Etapa: Etapa Facto Perceptible De La Investigación.

Se realizó un estudio tendencial del problema para ver su comportamiento en diversos contextos, precisando la evolución del problema en el tiempo y espacio, para lo cual se utilizó el método histórico.

De igual manera se recurrió al método empírico: para el diagnóstico del problema través de la aplicación de una evaluación escrita tomando como base las pruebas que utiliza el Ministerio de Educación.

De la misma manera para establecer y precisar las características y tendencias del problema y para la lectura de los diferentes documentos utilizados para el diagnóstico del problema se recurrió al análisis.

Segunda Etapa: Etapa De La Elaboración Del Marco Teórico

En esta etapa se realizó los estudios de campo y teóricos para construir la teoría base de igual manera se buscó las contradicciones para argumentar y plantear la solución al problema investigado.

Tercera Etapa De Resultados

Se ejecutó el diagnóstico del desarrollo de la capacidad de comprensión de textos en el área de comunicación, de los alumnos del tercer grado de educación primaria de la I.E Proyecto Perú, del Distrito de Monsefú en el año escolar 2015 probándose que el nivel de comprensión de textos en los estudiantes de ésta Institución Educativa, se encontraba por debajo de lo esperado.

Cuarta Etapa Construcción De La Propuesta

Esta etapa permitió construir la propuesta de establecer estrategias Psicopedagógicas que contribuyan a para mejorar el rendimiento académico en la comprensión de textos; en el área de comunicación, con apoyo de los métodos de modelación, dialéctico y sistémico, con el propósito de establecer las relaciones y regularidades de los procesos y actividades.

1.3.4. Población Y Muestra

1.3.4.1. Población

La población para realizar el diagnóstico estuvo determinada por todos de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la I.E Proyecto Perú, del Distrito de Monsefú en el año escolar 2015

1.3.4.2. Muestra

La muestra (20), estuvo conformada por todos los integrantes de la población, constituyéndose en una población muestral.

1.3.4.3. Instrumentos de recolección de datos.

La recolección de datos se realizó con el uso la aplicación de una evaluación escrita tomando como base las pruebas que utiliza el Ministerio de Educación validada con el uso de la estadística y a través de la aplicación del SPSS. Posteriormente se procedió a desarrollar la propuesta.

1.3.4.4. Tratamiento de la información.

Para el procesamiento de datos se contó con el SPSS para realizar el diagnóstico se analizó la evaluación, con el objetivo de determinar el desarrollo de la capacidad de comprensión de textos.

CAPÍTULO II

BASES TEÓRICAS

CAPÍTULO II: BASES TEÓRICAS

2.1. Programa de Estrategias Psicopedagógicas

El programa es definido como “una acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades, y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias” (Bisquerra, 2011, pág. 85)

2.1.1. Fundamentos Teóricos Psicopedagógicos

a) La Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel

El aprendizaje significativo implica la adquisición de nuevos significados y, a su vez los nuevos significados son consecuencia del aprendizaje significativo.

El eje del proceso del aprendizaje significativo está que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, señaladamente algún aspecto esencial de su estructura de conocimientos (por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto o una proposición).

El aprendizaje significativo implica que el alumno muestre una actitud de disposición hacia el aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra (Ausubel, 1983).

Otro planteamiento se refiere a que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información que posee el alumno y de la naturaleza del material que se va a aprender.

La estructura cognitiva se refiere al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. Por lo tanto es de suma importancia que en el proceso de

orientación del aprendizaje significativo es importante y necesario conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad.

En cuanto a la naturaleza del material este no debe ser ni vago ni arbitrario para que pueda relacionarse de modo intencionado y sustancial con las correspondientes ideas pertinentes que se hallen dentro del dominio de la capacidad humana.

La tarea de aprendizaje, es la que determina si el material es o no potencialmente significativo, pertenece a la significatividad lógica, en muy raras ocasiones ausente de las tareas de aprendizaje escolar, pues el contenido de la materia de estudio, casi por definición, tiene significado lógico. P

Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983)

Tipos de aprendizaje significativo

Aprendizaje de representaciones

Es el tipo básico de aprendizaje significativo, de él dependen los demás aprendizajes. Este tipo de aprendizaje consiste en hacerse del significado de símbolos solos (generalmente palabras) o de lo que éstos representan.

Después de todo, las palabras solas son símbolos convencionales o compartidos socialmente, cada uno de los cuales representa un objeto, acontecimiento, situación o concepto unitarios u otro símbolo de los dominios físico, social e ideático. Pero para cualquier lego lo que un símbolo significa, es primero algo completamente desconocido para él: algo que tiene que aprender. Al proceso mediante el cual aprende lo anterior se le llama aprendizaje de representaciones, y es coextensivo con el proceso por el que las palabras nuevas vienen a representar para él los objetos o ideas correspondientes a que se refieren aquellas (sus referentes); esto es, las palabras nuevas vienen a significar para él las mismas cosas que los referentes o a producir el mismo contenido cognoscitivo de éstos.

El aprendizaje de proposiciones.

Se ocupa de los significados de las ideas expresadas por grupos de palabras combinadas en proposiciones u oraciones.

El Aprendizaje de conceptos

Predomina en la adquisición de la materia de estudio es el aprendizaje de conceptos. Los conceptos (ideas genéricas, unitarias o categoriales) se representan también con símbolos aislados de la misma manera que los referentes unitarios. Lo cierto es que, salvo en los alumnos muy jóvenes, las palabras individuales que se combinan generalmente para formar frases o proposiciones representan en realidad conceptos en lugar de objetos o acontecimientos, y de ahí que en el aprendizaje de proposiciones haya que aprender el significado de una idea compuesta generada por la formación de una oración con palabras aisladas, cada una de las cuales representa un concepto. En este punto, es obviamente necesario indicar la manera como el aprendizaje de conceptos se relaciona con el aprendizaje de representaciones. Dado que los conceptos, lo mismo que los objetos y los acontecimientos, se representan con palabras o nombres, aprender lo que significan las palabras conceptos (aprender

que el concepto está representado por una nueva palabra concepto específica, o aprender que la nueva palabra concepto es de significado equivalente al del concepto mismo) es evidentemente un tipo mayor de aprendizaje de representaciones. Casi siempre sigue el aprendizaje de conceptos, pues es muy conveniente saber representar el nuevo concepto aprendido con una sola palabra de significado equivalente a éste. Pero aprender lo que significa el concepto mismo, que en efecto consiste en aprender cuáles son sus atributos de criterio (los que sirven para distinguirlo o identificarlo), implica un tipo muy diferente de aprendizaje significativo que, como el de proposiciones, es de naturaleza e intención sustantiva en lugar de nominalista o representativa. Ambos tipos de aprendizaje significativo (el de conceptos y el de proposiciones) difieren, en el primero los atributos de criterio de un nuevo concepto se relacionan con la estructura cognoscitiva para producir un significado genérico nuevo pero unitario, mientras que en el segundo la proposición nueva (o idea compuesta) se relaciona con la estructura cognoscitiva para producir un nuevo significado compuesto. Ambos son muy diferentes del aprendizaje de representaciones aunque al de concepto siga, característicamente, una forma de aprendizaje de representaciones en que el nuevo concepto aprendido se iguala en significado a la palabra concepto que representa. (Ausubel, 1983).

Los procesos del aprendizaje significativo

La incorporación, sustancial e intencionada, de una tarea de aprendizaje potencialmente significativa a porciones pertinentes de la estructura cognoscitiva de modo que surja un nuevo significado implica que el significado recién aprendido llega a formar parte integral de un sistema ideativo particular.

La posibilidad de este tipo de relacionabilidad e incorporabilidad a una estructura cognoscitiva tiene dos consecuencias principales para los procesos de aprendizaje y retención.

Primera, el aprendizaje y la retención dejan de depender de la capacidad humana, más bien frágil, para retener asociaciones arbitrarias y al pie de la letra como entidades autónomas, discretas y aisladas. En consecuencia, el periodo de retención se expande grandemente. Segunda, el material recién aprendido

termina por someterse a los principios organizadores que gobiernan el aprendizaje y la retención del sistema al cual son incorporados. Por principio de cuentas, el acto mismo de incorporarlos exige la ubicación adecuada (pertinente) dentro de un sistema de conocimientos organizados jerárquicamente. Ocurre que dicha incorporación, el material nuevo retiene inicialmente su identidad sustancial, en virtud de que es disociable de sus ideas de afianzamiento, pero luego pierde gradualmente su identificabilidad, a medida que deja de ser disociable de estas ideas. (Ausubel, 1983)

2.1.2. Fundamentos Teórico de Lectura: Modelo Interactivo

El modelo interactivo plantea que la enseñanza de la lectura debe estar contextualizadas en actividades significativas para el estudiante.

Los planteamientos del modelo interactivo son recogidas de “Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora” (Solé, 1987).

Primera premisa: la lectura es un proceso de emisión y de verificación de hipótesis mediante diferentes índices textuales.

De esta premisa se deduce que una de las actividades en el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión es enseñarles a elaborar hipótesis plausibles sobre el texto e instruirles además para que puedan verificarlas.

Segunda premisa la comprensión se aborda considerando los objetivos que el lector se plantea, estos pueden estar relacionados a : leer para recordar detalladamente un párrafo del texto; leer para saber de qué se trata; leer para ver si interesa continuar leyendo. El propósito permite como situar al lector frente al texto y cómo controla la consecución de la comprensión. Por lo tanto es necesario acordar con el alumno-lector lo que se pretende con la lectura (elaborar un organizador, responder interrogantes etc.).

Tercera premisa: Aprender a formular hipótesis

Solé sostiene que “Enseñar a comprender, a interpretar, exige pues enseñar que es necesario hacer hipótesis —y ello conlleva el riesgo de equivocarse—, y proporcionar además al alumno algunas indicaciones sobre los aspectos que pueden orientarle en la emisión de hipótesis plausibles.” (Solé, 1987, pág. 7) .

El maestro debe incentivar en sus alumnos a elaborar sus hipótesis que posteriormente serán verificadas. Es necesario también que presente diversos tipos de textos (descriptivos, expositivos y narrativos) los cuales pueden generar distintas expectativas, igualmente se recomienda la utilización de los títulos y subtítulos como fuente para plantear hipótesis.

La formulación de hipótesis se sostiene en diversas fuentes como: las características —permanentes o temporales— de los personajes (simpático, enfadado); las situaciones en que se encuentran dichos personajes (una fiesta, un entierro, en la lavandería); las relaciones que se establecen entre los personajes; la confluencia de objetivos de actuación incompatibles en un protagonista; los cambios radicales de situación (de millonario a desheredado, por ejemplo). Sería posible continuar ofreciendo ejemplos relativos a la emisión de hipótesis sobre el texto. (Solé, 1987)

Cuarta premisa: Aprender a verificar Hipótesis

Junto con la formulación de las hipótesis es necesario verificar las mismas, este proceso de verificación se da en forma consciente o inconsciente (principalmente), tomamos conciencia cuando en un momento de la lectura nos damos cuenta que no logramos comprender, cuando hay algo que no satisface o contradice nuestras expectativas. Se compara la formulación de hipótesis con la comprensión que se viene logrando una vez leído el texto.

La enseñanza de la comprensión lectora, desde este enfoque responde a una visión múltiple de uso de estrategias estas dependen de las características y necesidades de los alumnos, en algunos casos se recurre a una intervención directiva y otras no, lo que si debe garantizar el maestro es asegurar situaciones idóneas para que ese complejo proceso sea viable.

2.1.3. Estrategias para la Comprensión Lectora

Las estrategias constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje por parte del estudiante. Son procedimientos que se aplican de modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas, es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades

En esta parte resumimos y asumimos lo planteado por Solé (Solé, I, 1992) en el libro “Estrategias de lectura”, donde plantea que el proceso de la lectura requiere el uso de estrategias antes, durante y después de la lectura.

Antes de la lectura

Plantea la necesidad de:

Definir los objetivos de la lectura, los cuales pueden estar referidos a: obtener información precisa, seguir instrucciones, obtener información de carácter general, aprender, revisar un escrito propio, recrearse, el placer de leer, comunicar un texto a un auditorio, practicar la lectura en voz alta, dar cuenta de lo aprendido.

Activar el conocimiento previo: ¿Qué se yo acerca de este texto? Es necesario que el docente se plantee qué saben sus alumnos sobre el texto que les propone leer y que tenga en cuenta que este conocimiento no será el mismo para todos sus alumnos. Eso implica orientar a los alumnos sobre el tema del texto para que puedan relacionarla con las propias experiencias; también activar lo que saben sobre el tipo de superestructura (narrativa, noticia, expositiva, etc.) para que generen expectativas estructurales y temáticas. Este conocimiento previo se activa mejor si el docente dirige la atención de los chicos y chicas hacia “indicadores” de contenido básico como ilustraciones, títulos, subtítulos, subrayados, cambios de letra, etc.

Establecer predicciones sobre el texto Este es un proceso que se da durante toda la lectura, es consustancial al hecho de leer comprensivamente. Pero aquí está relacionado a aquellas predicciones a realizar antes de la lectura y que se refieren a los aspectos de contenido y estructura que veíamos antes: ¿Qué puedo esperar

del contenido y progreso del texto en función de la superestructura a la que pertenece? ¿Qué me permiten aventurar títulos, subtítulos, ilustraciones, etc.? Implica que se corren riesgos y que queda claro que uno puede equivocarse, que la posibilidad de equivocarse forma parte del mismo aprendizaje.

La autora recomienda formular “preguntas pertinentes” (aquellas que conducen a establecer el tema del texto, sus ideas principales o su núcleo argumental). Inicialmente se requiere la compañía del docente en esta tarea, posteriormente el alumno empezará a consolidar su autonomía.

Durante la lectura

En su planteamiento se propone diversas **tareas de lectura compartida** como: a) formular predicciones (plantear hipótesis razonadas sobre lo que puede encontrarse en el texto, en función de lo leído, género textual, etc.) sobre lo que aún no se ha leído, b) plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, c) aclarar posibles dudas acerca del texto, d) resumir las ideas del texto.

Haciendo uso de lo aprendido:

La lectura independiente

El alumno(a) de manera individual practica diversas estrategias, así como organizadores de información compartida en grupo o entre toda la clase. Se pueden ir planteando interrogantes de control o de predicción.

Es una etapa donde deben ir apareciendo si hubiera los errores y vacíos de comprensión. Hablamos de las interpretaciones equivocadas (errores) y de la percepción de quien lee de no entender (lagunas). Es esencial identificar que no se comprende, como premisa necesaria para la solución de la incomprensión. La identificación de la incomprensión, por otra parte, sólo ha de ser el primer paso para su solución. Para que un lector se haga competente en la detección y solución de sus propios errores y lagunas es fundamental que vaya asumiendo progresivamente el control de su propio proceso lector. Sin embargo, debe interrumpirse el proceso de la lectura para dar paso a la corrección siempre y cuando este sea significativo de lo contrario no debe interrumpirse ya que esto puede ocasionar que el alumno lector se desconecte y pierda la ilusión de la

lectura. Este aspecto se abordó ya anteriormente en aprender a verificar la hipótesis.

Después De La Lectura: Seguir Comprendiendo Y Aprendiendo

Se centra plantea tres estrategias: identificación de la idea principal, elaboración del resumen y formulación y respuesta de preguntas.

La idea principal

Uno de los primeros aspectos que el docente debe enseñar es diferenciar el tema de la idea central, si bien es cierto guardan relación no es lo mismo. Igualmente se debe tener claro en que consiste una idea central por lo cual el docente debe definirla, esta puede entenderse como el enunciado o enunciados más importantes que el autor utiliza en su desarrollo del tema; se expresa a través de una oración o dos o más coordinadas y puede aparecer explícitamente en el texto o estar implícita. Muchos autores sugieren enseñar primero a identificar el tema ante que la idea principal; enseñar el tema en exposiciones y narraciones sencillas en los primeros cursos, trabajar la idea principal sólo en exposiciones volver a ella aplicándola a la narración en cursos superiores, cuando se aborda de manera sistemática el comentario de texto en relación a la literatura.

Es necesario recordar que en el enfoque interactivo el lector juega un papel importante por lo tanto la idea central no se reduce a la idea principal que quería transmitir el autor. Debe considerarse también los objetivos de la lectura, las motivaciones propias, los conocimientos previos etc. Por lo tanto al enseñar la idea principal se debe situar la localización de la idea principal en la confluencia entre los objetivos de lectura que guían al lector, sus conocimientos previos y la información que el autor ha querido transmitir.

Existen formas de ubicar las ideas: eliminación de la información trivial o redundante; integración de hechos y conceptos en conceptos supraordenados, identificación de la idea principal, si aparece explícita o elaboración de la misma, si no apareciera. Estas formas requieren a decir de la autora el modelaje del docente, aquí cobra importancia el fundamento psicológico asumido en nuestra investigación referida al aprendizaje social de Bandura. El modelaje debe

permitir a los alumnos observar como el docente aborda el proceso de lectura, que resalta, que omite, como lo hace, que recursos utiliza, como localiza las ideas etc.

Se recomienda seleccionar adecuadamente los textos que se entregan a los alumnos ya que muchos de ellos no están bien estructurados lo que genera problemas al proceso lector del alumno

Elaboración del resumen

Resumir implica escribir un texto que reproduce información esencial sobre el texto que se resume, en este proceso se omite información poco relevante para la interpretación global del texto; seleccionamos cuando hay información innecesaria por redundante. Igualmente se utiliza reglas de generalización e integración las cuales sustituyen información redundante presente en el texto. Es decir la generalización sustituye un conjunto de conceptos por otro más general y capaz de englobarlos.

Exige la capacidad para detectar de las ideas principales, y relacionarlas, según propósitos de lectura y conocimientos previos.

El resumen cobra importancia porque el proceso de resumir relaciona entre lo que el alumno conocía y lo que posteriormente conoce, es decir el resumen debe ser visto como un proceso reflexivo y metacognitivo; siempre a partir de las expectativas del lector y su propio bagaje de conocimientos. Igualmente en este proceso se sugiere utilizar el modelaje.

Formular y responder preguntas

Esta etapa consiste en formular preguntas pertinentes (entendida por Solé como aquellas que conducen a identificar tema e ideas principales de un texto y que responde al objetivo que se persigue mediante la lectura.)

Si el objetivo es resumir una narración, son pertinentes las preguntas que permitan identificar el problema, la acción y la resolución. Muchas preguntas de los libros de texto mezclan detalles con aspectos importantes y no orientan el esfuerzo intelectual hacia la comprensión de los textos. Como demostraron

Samuels y Kamil (1984) es posible no haber comprendido un texto y responder adecuadamente según qué preguntas. Solé establece tres tipos de preguntas según las respuestas que condicionan: Preguntas de respuesta literal. (Se encuentran “tal cual” en el texto.), Preguntas piensa y busca. (La respuesta hay que deducirla pero para ello el lector debe establecer relaciones entre informaciones y elaborar inferencias), Preguntas de elaboración personal. (Exige la intervención del conocimiento y opiniones del lector). (Solé, I, 1992).

Adicional a ello también se asume estrategias como:

- Seguimiento de la comprensión, con la que los lectores aprenden a ir evaluando su grado de comprensión a medida que leen;
- Uso de organizadores gráficos y semánticos (incluidos mapas de las historias), es decir, construcción de representaciones gráficas del material escrito que facilitan la comprensión y la memorización;
- Sistema de preguntas-respuestas, que consiste en que los lectores responden a preguntas realizadas por el profesor y reciben un feedback inmediato;
- Generación de preguntas, es decir, que los lectores aprendan a hacerse preguntas y a inferir las respuestas (EACEA-EURYDICE, 2011)

2.1.3.1. Estrategias psicopedagógicas complementarias

Podemos mencionar lo cual permitió identificar ocho estrategias complementarias que se pueden utilizar en el proceso de durante la lectura:

1. Utilizar técnicas de estudio. Por ejemplo, releer, reescribir, tomar notas, subrayar y repasar.
2. Utilizar las semejanzas y las diferencias físicas de las palabras. Por ejemplo, darse cuenta de la ortografía de las palabras o contar sus sílabas.

3. Seleccionar una parte de las palabras o de la lectura.
4. Formar imágenes mentales.
5. Elaborar la información de manera significativa. Por ejemplo, relacionar el material con el conocimiento o con experiencias previas o analizar las relaciones entre la información.
6. Encontrar semejanzas y diferencias.
7. Construir frases u oraciones.
8. Categorizar.

Igualmente se usará estrategias cognitivas para procesar información y acceder al conocimiento.

- Explorar. Echar una mirada al material asignado para formar un marco mental o esquema. Explorar puede incluir apenas leer el título y mirar los dibujos o puede implicar no sólo esas actividades sino leer la sección introductoria, los epígrafes en negrita y el resumen del capítulo y estudiar los mapas u otros gráficos.
- Acceder al conocimiento previo. Pensar (recordar) lo que se conoce sobre los ítem en el marco mental desarrollado durante el proceso de exploración. La información precisa y el marco que surge de la exploración se integran y se convierten en el esquema o construcción mental de cada alumno con el cual se integrará, comparará, etc., nueva información.
- Predecir, formular hipótesis y/o plantear objetivos. Suponer qué información se presentará, basándose en el marco mental desarrollado mientras se examinaba el material y en el conocimiento anterior, y establecer motivos para procesar la información, tales como “Quiero averiguar....”
- Comparar. Vincular nueva información con lo que se sabe, así como advertir similitudes y diferencias dentro de la nueva información.

- Crear imágenes mentales. Hacer un cuadro mental con el fin de poder visualizar lo que se está procesando. Los alumnos deberían poder visualizar mentalmente algo similar a un programa de televisión y saber que cuando el cuadro se vuelve borroso hay una falla en la comprensión.
- Hacer inferencias. Recoger hechos sobre una situación de la información que se presentó y combinarlos con información o creencias que ya se tienen para sacar conclusiones, tales como por qué alguien respondió de una forma particular o cómo se produjo un acontecimiento.
- Generar preguntas y pedir aclaraciones. Plantear preguntas respecto de la información presentada. Estas preguntas pueden ser interrogantes que los alumnos esperan que se respondan a medida que avanzan en la presentación; preguntas que son respondidas en el texto y que los alumnos quieren anotar como un medio ulterior de estudio, o pueden ser sobre puntos acerca de los cuales les falta claridad y para los que planean pedir aclaraciones durante la discusión en clase.
- Seleccionar ideas importantes, incluidos elementos de la historia en textos de ficción e ideas principales en textos de no ficción. Identificar el problema alrededor del cual gira la acción en una historia, así como los personajes principales y los rasgos de carácter de cada uno, el escenario y la resolución del problema. Identificar los tópicos de los párrafos en textos de no ficción y enunciar en las propias palabras la idea más importante presentada sobre el tópico.
- Elaborar pensando ejemplos, contraejemplos, analogías, comparaciones, etc. Contarse a sí mismo o visualizar ejemplos de las ideas que se presentaron, especialmente cuando parece importante para la comprensión y/o memorización, pensar en qué sentido la información es similar a información que se conoce (situaciones) o advertir en qué sentido es diferente de una situación similar.
- Evaluar ideas presentadas en el texto, la conferencia, la película, etc. Desarrollar un conjunto mental para pensar críticamente sobre el

objetivo y el punto de vista del autor o locutor, incluyendo si las afirmaciones y hallazgos están o no apoyados por pruebas.

- Parafrasear o resumir para representar la sustancia de la información. Enunciar la sustancia de lo que se presentó con las propias palabras, omitiendo ideas repetitivas y usando categorías supraordinadas para agrupar conceptos similares.
- Monitorear el avance/logro de objetivos. Confirmar predicciones, identificar brechas en el conocimiento o la comprensión, ampliar el aprendizaje a nuevas preguntas, rellenar las brechas, etc., y adoptar una acción correctiva si es necesario.
- Clasificar información sobre la base de atributos. Agrupar ideas que están vinculadas en algún sentido y etiquetarlas. Por ejemplo, en ciencias sociales, los alumnos pueden enumerar acontecimientos importantes, nombres, fechas y lugares a medida que se presenta la información. Luego estos apuntes podrían clasificarse para facilitar su retención bajo varios tópicos según las ideas vinculadas (por ejemplo, Cuba y Filipinas, si el tópico era la guerra hispano-norteamericana).
- Identificar relaciones y modelos. Advertir las relaciones y los modelos causa/efecto, orden temporal, todo/parte, de mayor rango/de menor rango, tal como se encuentran en la historia, y que se repiten a sí mismos.
- Organizar ideas clave. Hacer gráficos, esquemas, listas secuenciales, etc., como manera de organizar la información.
- Transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones. Demostrar comprensión siendo capaz de transferir el conocimiento aprendido en una situación a una situación similar pero nueva y, por analogía, predecir correctamente cómo será la nueva situación.
- Ensayar y estudiar. Revisar apuntes, tareas e interrogatorios; integrar apuntes en un esquema; repetir las ideas principales, componer

y responder preguntas de un ensayo; predecir y responder preguntas objetivas; desarrollar instrumentos mnemotécnicos, etc.

2.1.4. Niveles de la comprensión de textos para la construcción de significados

Considerando que la comprensión lectora es un proceso de construcción de significado personal del texto mediante la interacción activa con el lector, se debe desarrollar con énfasis los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítica. Utilizamos los niveles planteados por Catalá y otros (Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., & Monclús, R. , 2001)

a. Nivel Literal.

Nivel donde el estudiante es capaz de captar y aprehender las formas y contenidos explícitos de un texto para luego producir como aparecen, o emplearlos adecuadamente. Se realizarán actividades de vocabulario y comprensión literal, denominado en algunos casos pretensión de la información. La información que trae el texto puede referirse a características, direcciones de personajes, a tramas, a eventos, animales, plantas, cosas, lugares, etc. La comprensión literal se da en todo tipo de tema.

En este nivel se enseña a los alumnos a:

- Identificar relaciones de causa – efecto.
- Seguir instrucciones
- Reconocer las secuencias de una acción.
- Identificar analogías.
- Identificar los elementos de una comparación.
- Encontrar el sentido de palabras de múltiples significados.
- Reconocer y dar significados a los sufijos y prefijos de uso habitual.

- Identificar sinónimos, antónimos y homófonos.
- Dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad.

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

Pistas para formular preguntas literales.

¿Qué...?, ¿Quién es...?, ¿Dónde...?, ¿Quiénes son...?, ¿Cómo es...?, ¿Con quién...?, ¿Para qué...?, ¿Cuándo...?, ¿Cuál es...?, ¿Cómo se llama...?, etc.

b. Nivel Inferencial.

Va más allá de contenido, es decir que hace inferencias acerca de lo leído pueden ser inductivos o deductivos acá se hace la decodificación, la inferencia el razonamiento, el discernimiento y la identificación e integración de las temáticas de un texto. En este nivel se enseña a los alumnos a:

- Predecir resultados.
- Inferir el significado de palabras desconocida
- Inferir efectos previsibles a determinadas causas
- Entrever la causa de determinados efectos.
- Inferir secuenciar lógicas.
- Inferir el significado de frases hechas, según el contexto.
- Interpretar con corrección el lenguaje figurativo.
- Recomponer, un texto variando algún hecho, personaje, situación, etc.
- Prever un final diferente.

Algunas pistas para formular preguntas inferenciales.

¿Qué pasaría antes de...? , ¿Qué significa...?; ¿Por qué...?; ¿Cómo podrías...? ¿Qué otro título...? ¿Cuál es?... ¿Qué diferencias...? ¿Qué semejanzas...?; ¿A qué se refiere cuando...? ¿Cuál es el motivo...?; ¿Qué relación habrá...?; ¿Qué conclusiones...?; ¿Qué crees...? etc.

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

c. Nivel de Crítica.

Permite trasladar las relaciones extraídas de la lectura de un ámbito a otro, en este nivel además de los procesos requeridos en los niveles anteriores se precisa interpretar las temáticas de lo escrito, establecer relaciones analógicas de diferente índole y emitir juicios de valor acerca de lo leído. En el juicio de valor juzga la actitud de uno o más personajes en el juicio de la realidad distinguen entre lo real y lo fantasioso.

En este nivel se enseña a los alumnos a:

- Juzgar el contenido de un texto desde un punto de vista personal.
- Distinguir un hecho, una opinión.
- Emitir un juicio frente a un comportamiento.
- Manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto.
- Comenzar a analizar la intención del autor.

Algunas Pistas sugeridas para formular preguntas criterios.

¿Crees que es...?; ¿Qué opinas...?; ¿Cómo crees que...?; ¿Cómo podrías calificar...?; ¿Qué hubieras hecho...?; ¿Cómo te parece...?; ¿Cómo debería ser...?; ¿Qué crees...?; ¿Qué te parece...?; ¿Cómo calificarías...?; ¿Qué piensas de...?; etc.

Estas pistas nos ayudaran a tomar decisiones frente a los hechos que ocurren tanto en la lectura como en la vida práctica.

Se toma a Gloria Catalá ya que es la autora de las tres dimensiones de la comprensión lectora (literal, inferencial y criterial)

En conclusión, podemos manifestar que los tres niveles de la comprensión lectora, deben ser considerados por todo docente y todo alumno debe lograr. La comprensión literal consiste a entender lo que el texto dice de manera explícita. La comprensión inferencial se refiere a comprender a partir de indicios que proporciona el texto. La comprensión criterial se refiere a evaluar el texto ya sea su tema, personaje, mensaje, etc.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

CAPÍTULO III: RESULTADOS

Los datos obtenidos como producto de la aplicación de la prueba de comprensión lectora han sido organizados en tablas estadísticas. Luego se procedió a realizar su análisis e interpretación.

A partir de los puntajes obtenidos de la muestra de estudio, se presentan los resultados estadísticos: media aritmética, mediana y moda, se utilizó el software SPSS versión 24 para **procesar la información.**

La valoración de la prueba de comprensión lectora se hizo en función a la escala vigesimal, tomando como márgenes de referencia entre las puntuaciones las categorías que propone el ministerio de educación, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 5.- Escala de calificación de los Aprendizajes según Diseño Curricular Nacional.

Niveles	Puntaje
Deficiente	00-10
En Proceso	11-13
Logrado	14-17
Satisfactorio	18-20

FUENTE:.. Ministerio de Educación –Lima Perú

El Nivel satisfactorio se produce cuando el estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado respecto a la capacidad. Esto quiere decir que demuestra aprendizajes que van más allá del nivel esperado.

El Nivel logrado se da cuando el estudiante evidencia el nivel esperado respecto a la capacidad, demostrando manejo satisfactorio en todas las tareas propuestas y en el tiempo programado. Responde la mayoría de preguntas de la prueba.

El Nivel en proceso cuando el estudiante está próximo o cerca al nivel esperado respecto a la capacidad, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo. Responde, básicamente, las preguntas más fáciles de la prueba.

El Nivel Deficiente cuando el estudiante muestra un progreso mínimo en una capacidad de acuerdo al nivel esperado. Evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las

tareas, por lo que necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente. Evidencia dificultades para responder, incluso, las preguntas más fáciles de la prueba.

Los resultados que se presentan siguen una lógica deductiva, donde se parte del promedio general obtenido por los estudiantes referidos al desarrollo de la comprensión de textos para luego en forma particular los niveles en forma específica.

3.1. Resultados obtenidos de la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora

Tabla 6.- Resultados del logro de la capacidad de comprensión de textos en el área de comunicación, de los alumnos del tercer grado del nivel primario de la Institución Educativa “Proyecto Perú” –Monsefú.

Alumnos	Calificación
1	9
2	9
3	12
4	6
5	10
6	9
7	6
8	14
9	5
10	10
11	11
12	15
13	13
14	5
15	12
16	5
17	4
18	13
19	6
20	12

Fuente: Prueba de comprensión lectora aplicada a los alumnos del tercer grado del nivel primario de la Institución Educativa “Proyecto Perú” -Monsefú

Tabla 7.- Distribución de frecuencias de los resultados de la capacidad de comprensión de textos en el área de comunicación, de los alumnos del tercer grado del nivel primario de la Institución Educativa “Proyecto Perú”.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	4	1	5,0	5,0	5,0
	5	3	15,0	15,0	20,0
	6	3	15,0	15,0	35,0
	9	3	15,0	15,0	50,0
	10	3	15,0	15,0	65,0
	11	1	5,0	5,0	70,0
	12	2	10,0	10,0	80,0
	13	3	15,0	15,0	95,0
	14	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Fuente: Prueba de comprensión lectora aplicada a los alumnos del tercer grado del nivel primario de la Institución Educativa “Proyecto Perú” Monsefú

En la tabla se observa que los puntajes obtenidos por los estudiantes del grupo, oscilan desde 04 hasta 14 puntos, con el porcentaje más alto (15,00%) en las cifras 5.6.9.10 y 13 puntos.

De este resultado se infiere que el 65,00% (13) de los estudiantes obtuvieron notas desaprobatorias y sólo el 35 % alcanzaron puntajes aprobatorios en la capacidad de comprensión de textos en el área de comunicación.

Tabla 8.- Categorías del nivel de logro de la capacidad de comprensión de textos en el área de comunicación, de los alumnos del tercer grado del nivel primario de la Institución Educativa “Proyecto Perú”.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	DEFICIENTE	13	65,0	65,0	65,0
	EN PROCESO	6	30,0	30,0	95,0
	LOGRADO	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Fuente: Prueba de comprensión lectora aplicada a los alumnos del tercer grado del nivel primario de la Institución Educativa “Proyecto Perú” Monsefú

En la tabla se observa que el 65,00% (13) de los estudiantes, se encontraron en la categoría deficiente en el logro de la capacidad de comprensión de textos en el área de comunicación. Evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas, por lo que necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente.

Por su parte el 30% (6) se ubicaron en la categoría en proceso en el logro de la capacidad mencionada, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo, mientras el 5.00% (1) en la categoría logrado demostrando un manejo satisfactorio en las tareas propuestas y en el tiempo programado

De este resultado se deduce, que la mayoría de los estudiantes de la muestra de estudio, se encontraron en las categorías más baja y un menor porcentaje ocuparon la categoría de proceso. Los estudiantes de este nivel comprenden en su totalidad solo textos muy simples. En textos más complejos, únicamente ubican información que se encuentran fácilmente y deducen ideas muy sencillas.

Atribuible a la escasa motivación durante el desarrollo de las actividades del aprendizaje, al desinterés del estudiante por falta de estímulo, a la carencia de estrategias pertinentes que permita desarrollar la capacidad de comprensión de textos en el área de comunicación.

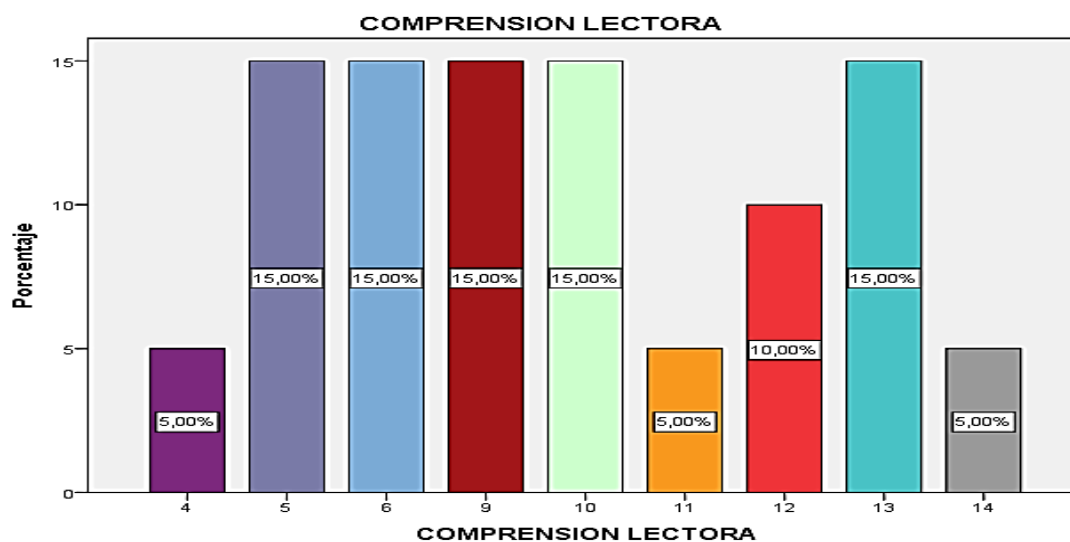


Gráfico 1.- Logro de la capacidad de comprensión de textos en el área de comunicación, de los alumnos del tercer grado del nivel primario de la Institución Educativa “Proyecto Perú”.

Estadísticos

COMPRESION LECTORA

N	Válido	20
	Perdidos	0
Media		9,10
Mediana		9,50
Moda		5ª

Para tener un análisis más exhaustivo se presentan los resultados de cada uno de los niveles de la capacidad de comprensión lectora.

3.1.1. Nivel de Comprensión Literal

Tabla 9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	10	1	5,0	5,0	5,0
	13	4	20,0	20,0	25,0
	15	10	50,0	50,0	75,0
	18	5	25,0	25,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Fuente: Prueba de comprensión lectora aplicada a los alumnos del tercer grado del nivel primario de la Institución Educativa “Proyecto Perú” Monsefú

En este nivel se encuentra que los puntajes se encuentran entre 10 y 18, teniendo que el máximo puntaje es de 18 el cual fue obtenido por un 25%(5) de alumnos y sólo un 5%(1) obtuvo un puntaje desaprobatório.

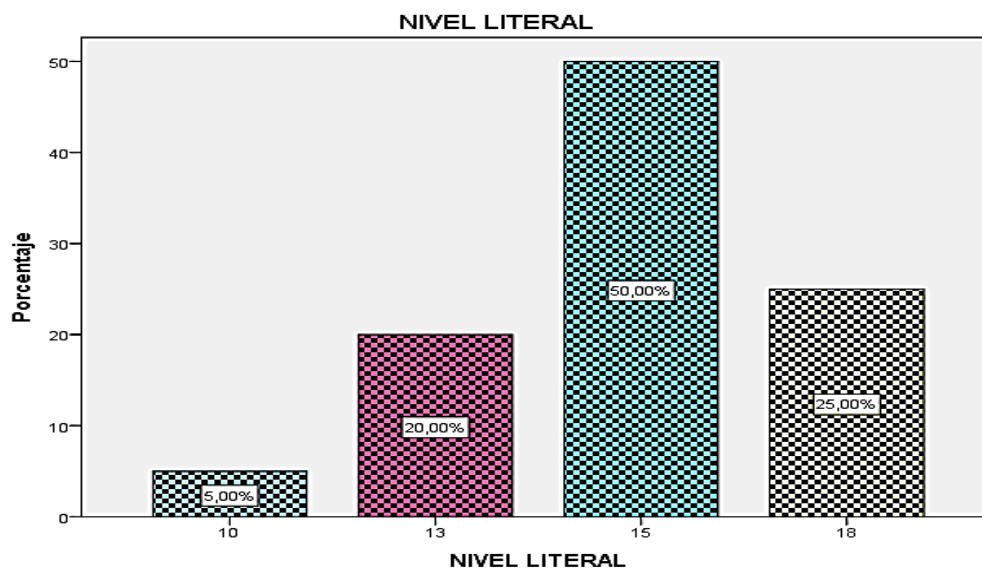


Gráfico 2

Estadísticos

NIVEL INFERENCIAL

N	Válido	20
	Perdidos	0
Media		7,10
Mediana		8,00
Moda		0

Tabla 10.- Categorías del nivel de logro del Nivel Literal de la capacidad de comprensión de textos en el área de comunicación, de los alumnos del tercer grado del nivel primario de la Institución Educativa “Proyecto Perú”.

LITERAL					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	DEFICIENTE	1	5,0	5,0	5,0
	EN PROCESO	4	20,0	20,0	25,0
	LOGRADO	10	50,0	50,0	75,0
	SATISFACTORIO	5	25,0	25,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Fuente: Prueba de comprensión lectora aplicada a los alumnos del tercer grado del nivel primario de la Institución Educativa “Proyecto Perú” Monsefú

Se encuentra que el 25 % (5) de los estudiantes se ubica en el nivel satisfactorio logrando con creces lo planteado para el nivel literal. Igualmente se observa que el 50 % (10) de los alumnos reconoce y recuerda elementos explícitos; identifica, localiza información en segmentos específicos del texto y selecciona la respuesta que emplea las mismas expresiones que están en el texto o que expresa la información mediante sinónimos. En nuestra prueba en los tres textos planteados lograron localizar la información en los textos e igualmente reconocieron una secuencia de hechos o procedimientos.

Se tiene que el 20%(4) del alumnado no fue capaz de lograr ubicar información textual ni reconocer secuencia de hechos o procedimientos en su totalidad demostrando que requieren acompañamiento didáctico y disciplinar durante un tiempo razonable para lograrlo. También se tiene que el 5%(1) no fue capaz de lograr las capacidades planteadas en este nivel literal.

Estos resultados demuestran que la mayoría de los alumnos 75 % alcanza un nivel aceptable en el nivel de dominio literal de la información probablemente considerando que este es el nivel más sencillo referente a la comprensión de textos.

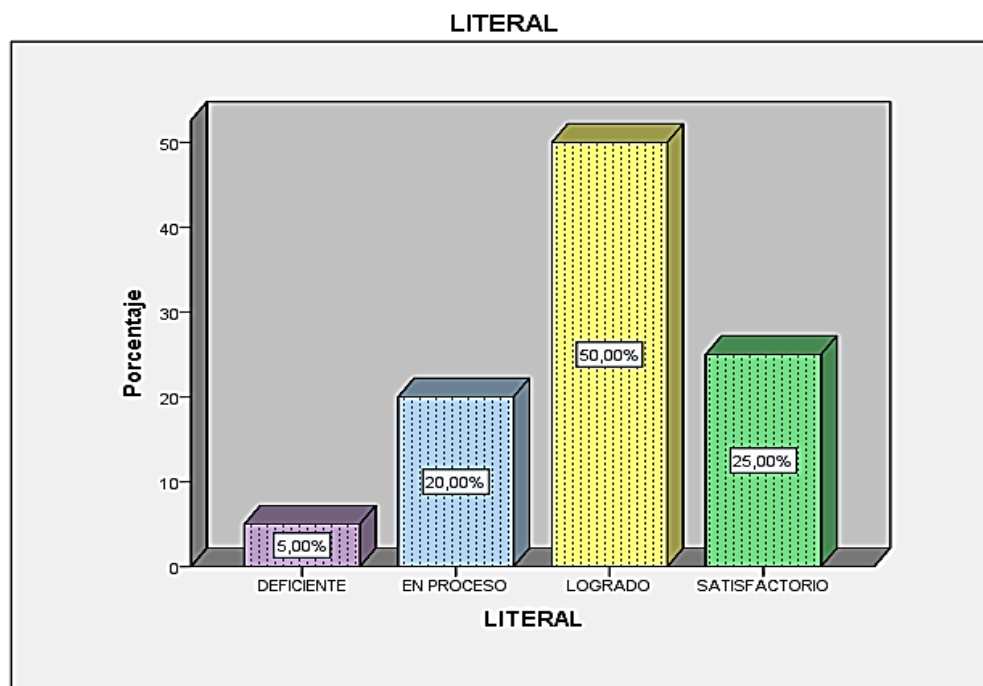


Gráfico 3

3.1.2. Nivel de Comprensión Inferencial

Tabla 11.- Distribución de frecuencias de los resultados del Nivel Inferencial de comprensión de textos en el área de comunicación, de los alumnos del tercer grado del nivel primario de la Institución Educativa “Proyecto Perú”.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	7	35,0	35,0	35,0
	8	5	25,0	25,0	60,0
	10	3	15,0	15,0	75,0
	13	3	15,0	15,0	90,0
	15	1	5,0	5,0	95,0
	18	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Fuente: Prueba de comprensión lectora aplicada a los alumnos del tercer grado del nivel primario de la Institución Educativa “Proyecto Perú” Monsefú

Según los resultados se obtiene que los puntajes tienen como calificación máxima 18 y la mínima 0. El mayor porcentaje de alumnado 35% (7) quienes obtiene un puntaje de 0. De la misma manera se observa que sólo el 25 % del alumnado un puntaje aprobatorio ante un 75% del alumnado que presenta un puntaje desaprobatorio.

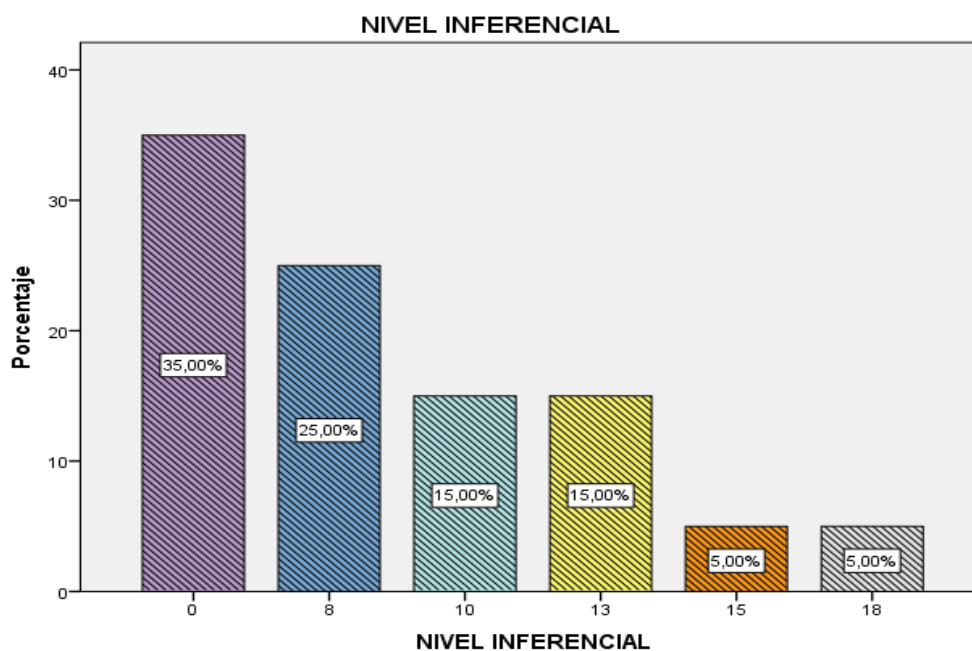


Gráfico 4

Tabla 12.- Categorías del nivel de logro del Nivel Literal de la capacidad de comprensión de textos en el área de comunicación, de los alumnos del tercer grado del nivel primario de la Institución Educativa “Proyecto Perú”.

		Inferencial			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	DEFICIENTE	15	75,0	75,0	75,0
	EN PROCESO	3	15,0	15,0	90,0
	LOGRADO	1	5,0	5,0	95,0
	SATISFACTORIO	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Fuente: Prueba de comprensión lectora aplicada a los alumnos del tercer grado del nivel primario de la Institución Educativa “Proyecto Perú” Monsefú

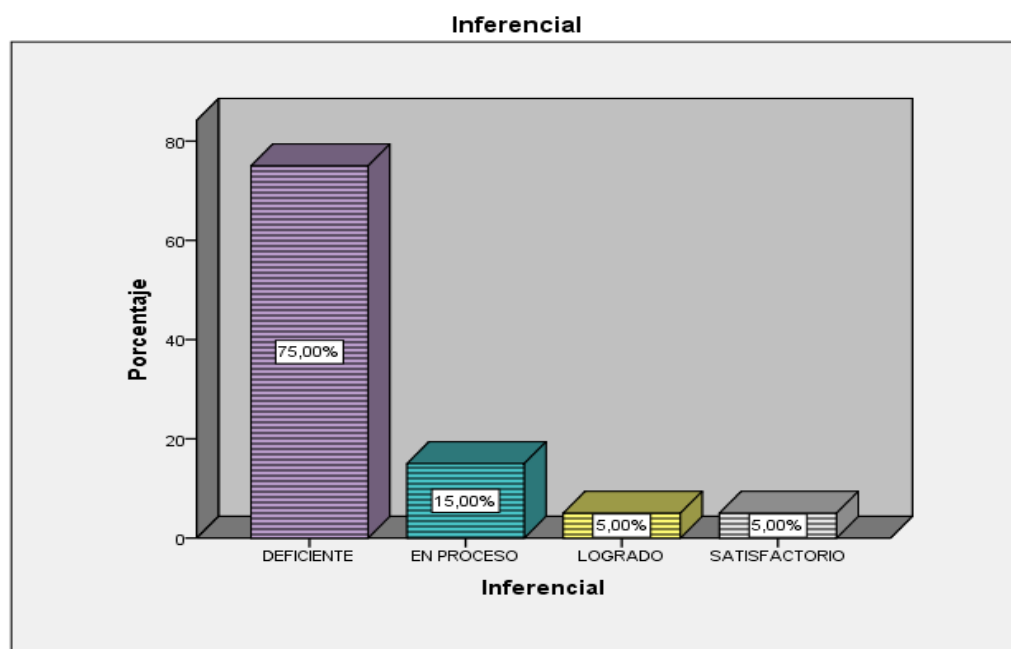


Gráfico 5

De acuerdo a la calificación se encuentra que en el nivel inferencial, el 75% (15) se ubican en el nivel deficiente , mientras un 15 % se encuentra en proceso.

Es decir el 90 % de los alumnos no ha desarrollado las capacidades de comprensión lectora necesarias para lograr un proceso inferencial. Este nivel es de de mayor complejidad que el nivel anterior por lo que demanda un mayor desarrollo de la capacidad de comprensión lectora. Para este proceso se requiere del uso de la habilidad de analizar información.

En ese sentido este 90 % de alumnos no es capaz de inferir, de acuerdo a lo visto en el desarrollo de la prueba aplicada evidenciándose deficiencias en deducir: 1) relaciones lógicas entre las ideas del texto, 2) las características de los personajes de una historia, 3) la estructura retórica del texto, 4) el tema los subtemas del texto; igualmente no pudieron establecer semejanzas y diferencias entre las ideas de un texto.

Esto refleja que los alumnos no dominan los procesos necesarios para realizar un análisis como: dividir información en sus partes constitutivas, establecer cómo se vinculan entre sí y con el propósito y la estructura). Demuestran dificultades en las siguientes acciones: diferenciar (distinguir las partes de un todo en función de su importancia), organizar (ordenar elementos y explicar las

relaciones, para lo cual debe construir conexiones entre las partes de la información presentada), inferir (atribuir un punto de vista, sesgo, valor o propósito al mensaje). Estas debilidades han sido incorporadas en la propuesta como referente para proponer actividades de mejora.

Estadísticos

Inferencial

N	Válido	20
	Perdidos	0
Media		1,4000
Mediana		1,0000
Moda		1,00

3.1.3. Nivel de Comprensión Crítica

Tabla 13.- Distribución de frecuencias de los resultados del Nivel Crítico de comprensión de textos en el área de comunicación, de los alumnos del tercer grado del nivel primario de la Institución Educativa “Proyecto Perú”.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	12	60,0	60,0	60,0
	7	8	40,0	40,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Fuente: Prueba de comprensión lectora aplicada a los alumnos del tercer grado del nivel primario de la Institución Educativa “Proyecto Perú” Monsefú

Según los resultados se obtiene que los puntajes tienen como calificación máxima 7 y la mínima 0. El mayor porcentaje de alumnado 60% (12) quienes obtiene un puntaje de 0. De la misma manera el 40 % del alumnado un puntaje de 7. un puntaje desaprobatorio. De acuerdo a lo observado se tiene que el 100 % de alumnos no ha desarrollado las habilidades cognitivas propias del nivel crítico de la comprensión lectora.

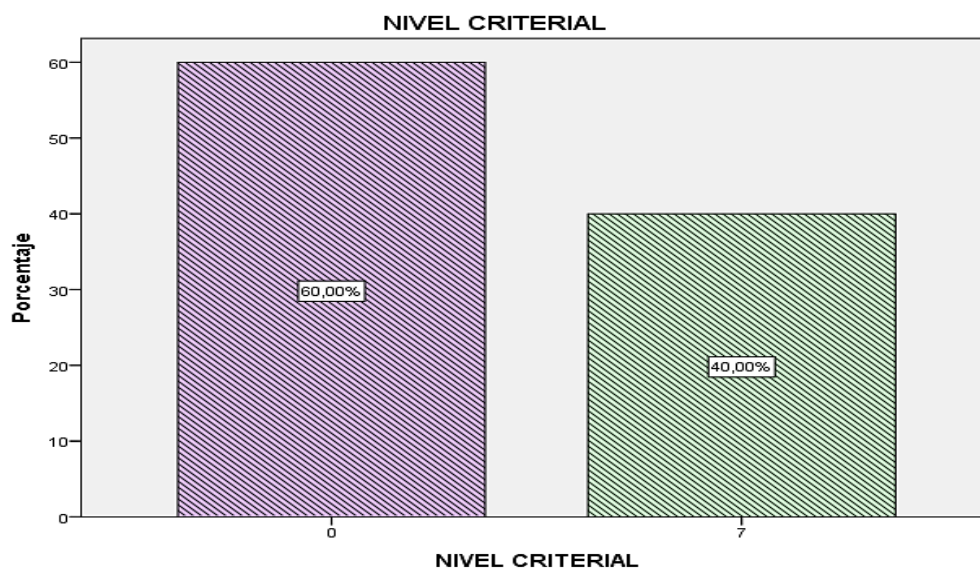
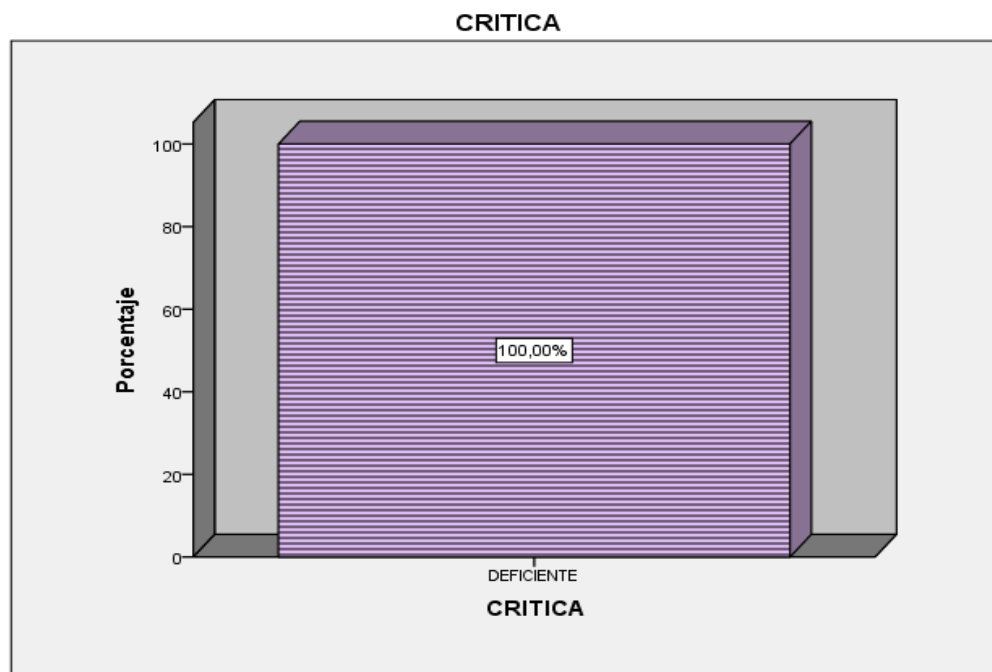


Tabla 14.- Categorías del nivel de logro del Nivel Literal de la capacidad de comprensión de textos en el área de comunicación, de los alumnos del tercer grado del nivel primario de la Institución Educativa “Proyecto Perú”.

CRITICA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	DEFICIENTE	20	100,0	100,0	100,0

Fuente: Prueba de comprensión lectora aplicada a los alumnos del tercer grado del nivel primario de la Institución Educativa “Proyecto Perú” Monsefú



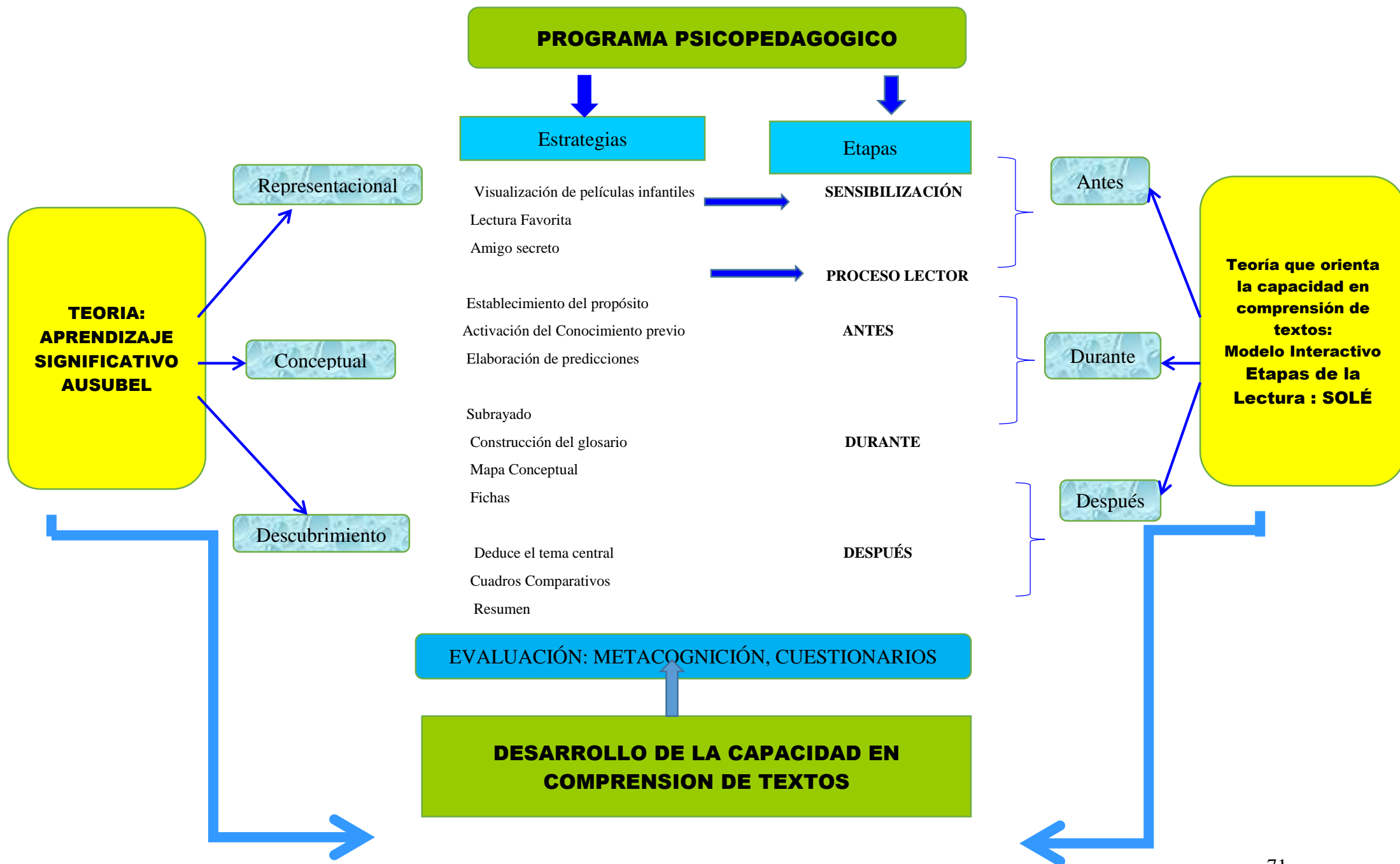
Como se ve en la tabla y gráfico, la totalidad de los alumnos 100% no han logrado desarrollar la capacidad crítica en la comprensión de textos. Esto implica que no son capaces de reflexionar sobre el contenido y la forma del texto de ningún tipo planteado en la prueba.

Por lo visto el alumno la comprensión crítica debe ser un aspecto a ser trabajado en la propuesta ya que el alumno no es capaz de valorar o juzgar el punto de vista del autor y lo distingue o contrasta con otros y con el propio.

En este nivel el alumno debe poseer la habilidad de la evaluación, la que implica juzgar un producto u operación en función de criterios (por ejemplo, juzgar un texto en función de su contenido o de su estructura). (Flotts,M & Manzi, J & Jiménez, D & Abarzúa, A, & Cayuman,C & García, M.J , 2015) Esto no ha sido evidenciado por los alumnos en el desarrollo de la prueba.

Estadísticos

CRITICA		
N	Válido	20
	Perdidos	0
Media		1,0000
Mediana		1,0000
Moda		1,00



3.2. Propuesta

3.2.1. Título:

Estrategias Psicopedagógicas para el desarrollo de la comprensión de textos.

3.2.2. Destinatarios:

Alumnos del tercer grado de primaria.

3.2.3. Objetivos:

General

- Comprende los diversos tipos de textos que lee

Específicos

- Identifica información en diversos tipos de texto.
- Infiere el significado del texto.
- Reflexiona sobre el contenido y la forma del texto.

3.2.4. Fundamentación

La comprensión lectora en la formación académica de los estudiantes es considerada como uno de los pilares fundamentales para la adquisición del conocimiento en sus procesos formativos, es un proceso por medio del cual un lector construye, a partir de su conocimiento previo, nuevos significados al interactuar con el texto. Esto es el fundamento de la comprensión: la interacción del lector con el texto.

Dicho proceso, se desarrolla de forma distinta en cada lector, ya que cada individuo desarrolla esquemas diferentes y utiliza distintas habilidades y destrezas al momento de enfrentarse a un texto.

En toda esta tarea es importante la experiencia previa, pues serán determinantes en la cantidad de esquemas que posea el individuo. Si la experiencia es limitada, también lo serán los esquemas. En el caso que el lector no posea un esquema en relación con algún tema o concepto, puede formarse uno nuevo de acuerdo a la información proporcionada. De esta manera, a medida que el lector elabora nuevos conocimientos y los relaciona con la información que ha almacenado, los esquemas se amplían.

Mientras más sea el conocimiento previo del lector, más probabilidades tiene de entender las palabras relevantes, realizar las inferencias correctas durante la lectura y elaborar correctamente los modelos de significado. Es importante señalar que el proceso de comprensión es continuo y constante, puesto que siempre se incorporará nueva información.

Teniendo en cuenta los datos obtenidos en el test aplicado a los estudiantes; así como los fundamentos científicos planteados en el marco teórico, a través del presente trabajo de investigación se plantea una propuesta de estrategias psicopedagógicas para el desarrollo de la capacidad de comprensión de textos, las mismas que tienen su fundamento en la Teoría del **Aprendizaje Significativo de David Ausubel**, quien plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición

Esto quiere decir que en el proceso educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos, estos son: ideas, proposiciones, estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar.

Tomando esta concepción y la forma como logran sus aprendizajes los estudiantes, se puede afirmar que las estrategias psicopedagógicas aplicadas en nuestro Programa, serán de gran ayuda para nuestros estudiantes en la comprensión de textos.

De igual manera se sustenta en los aportes en **comprensión lectora de Isabel Solé** que sostiene Enseñar a leer es un proceso complejo que requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender. Esta es la concepción sucinta de Isabel Solé en torno al proceso lector.

Sobre la comprensión de textos se han elaborado diversos tipos de estrategias sustentadas en algunas investigaciones empíricas y otras aplicadas en torno a la efectividad para comprender los textos escritos. Las que permiten dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes: comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura; activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate (en relación con el contenido, el tipo de texto, etc.).

Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o fallos en la comprensión: elaborar y probar inferencias de diverso tipo: interpretaciones, predicciones, hipótesis y conclusiones; evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el propio conocimiento y con el ‘sentido común’; comprobar si la comprensión tiene lugar mediante la revisión/recapitulación periódica y la auto interrogación.

Las dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento obtenido mediante la lectura: dirigir la atención a lo que resulta fundamental en función de los objetivos que se persiguen; establecer las ideas principales, y elaborar resúmenes

y síntesis que conduzcan a la transformación del conocimiento: que integran la aportación del lector, quien mediante el proceso de lectura/redacción puede elaborar con mayor profundidad los conocimientos adquiridos y atribuirles significado propio.

Este trabajo tiene la intención de despertar en el estudiante el desarrollo personal a través de la lectura, llevarlo a conocer realidades nuevas que los va a enriquecer como persona, integrándolo a un mundo desconocido quizás para él que lograra conocer a través de la comprensión de textos, una de las llaves del conocimiento del aprendizaje.

3.2.5. Principios Psicopedagógicos

Descritos en el Diseño Curricular Nacional constituyen la base de cada una de las actividades realizadas en el Programa de Estrategias Psicopedagógicas, estos son:

Principio de construcción de los propios aprendizajes, los estudiantes para aprender utilizan estructuras lógicas que dependen de variables como los aprendizajes adquiridos anteriormente.

Principio de necesidad del desarrollo de la comunicación y el acompañamiento en los aprendizajes, la interacción entre el estudiante y su profesora, sus pares y su entorno se produce a través del lenguaje; recogiendo los saberes de los demás y aportando ideas y conocimientos propios que le permiten ser consiente de qué y cómo está aprendiendo y a su vez desarrollar estrategias para seguir en un continuo aprendizaje.

Principio de significatividad de los aprendizajes: El aprendizaje significativo es posible si se relaciona los nuevos conocimientos con los que ya poseen, pero además si se tienen en cuenta los contextos, la realidad misma, la diversidad en la cual está inmersa el estudiante. Los aprendizajes deben estar interconectados con la vida real y las prácticas sociales de cada cultura.

Principio de organización de los aprendizajes, Las relaciones que se establecen entre los diferentes conocimientos se amplían a través del tiempo y de la oportunidad de aplicarlos en la vida, lo que permite establecer nuevas relaciones con otros conocimientos y desarrollar la capacidad para evidenciarlas.

Principio de integralidad de los aprendizajes, los aprendizajes deben abarcar el desarrollo integral de los estudiantes de acuerdo con las características con las características individuales de cada persona. Por ello se debe propiciar la consolidación de las capacidades adquiridas por los estudiantes en su vida cotidiana y el desarrollo de nuevas capacidades a través de todas las áreas del currículo.

Principio de la evaluación, de los aprendizajes: La meta cognición y la evaluación en sus diferentes formas; sea por el docente, el estudiante, son necesarias para promover la reflexión sobre los propios procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.2.6. Sistema Metodológico

El Programa parte de abordar temas, necesidades que se presentan en el entorno del alumno, en este caso ligado al área de comunicación. Plantea a los alumnos un conjunto de actividades que toma en cuenta sus expectativas, intereses, cultura, espacio de vida a partir de los cuales se plantea el proceso de enseñanza aprendizaje donde está en juego habilidades, actitudes relacionadas a la capacidad de comprensión de textos. La combinación del trabajo individual con el grupal es asumida en esta propuesta, sobresaliendo el enfoque de aprendizaje cooperativo.

El alumno es constructor de su aprendizaje y es responsable de su gestión con la actuación mediadora del docente.

3.2.6.1. Etapas del Programa

La propuesta del programa de estrategias psicopedagógicas para mejorar la comprensión lectora guarda relación con una secuencia didáctica del proceso lector, esta aborda dos fases: Sensibilización y Proceso lector.

3.2.6.1.1. Sensibilización

El programa tiene una primera etapa de sensibilización consiste en despertar, fomentar, fortalecer el interés en los alumnos por la lectura y la necesidad de comprender los diversos textos que lee. Para lo cual se debe considerar lecturas relacionadas con los intereses y expectativas de los alumnos. Sirve a su vez para ir construyendo una base de lecturas semanales que sirven para ser trabajadas durante el programa.

3.2.6.1.2. Proceso lector

Esta etapa comprende el proceso de lectura propiamente dicha donde se trabaja el desarrollo de la capacidad de comprensión de textos. En la medida que teóricamente hemos asumido las etapas propuestas por Isabel Solé, así como el modelo de lectura interactivo y del aprendizaje significativo. La propuesta tiene como eje secuencial lo planteado por Solé, incorporando las estrategias psicopedagógicas que a nuestro criterio son las adecuadas. Esta etapa de proceso lector conserva la Secuencia Metodológica propuesta por Solé y tiene las siguientes etapas:

-Antes de la Lectura

Considerando que en el Modelo Interactivo la comprensión de textos se construye producto de la interacción entre el autor y el lector, es necesario *definir el propósito del lector*. Es necesario recordar que muchas veces en la escuela por estar definidos ya los propósitos muchas veces estos deben ser adoptados por los alumnos por lo tanto el docente debe desarrollar estrategias motivadoras que propicien que los propósitos del curso o institucionales sean asumidos como suyos por los alumnos, esto no implica descartar que en algunas lecturas prime el propósito del alumno lector. Generalmente los propósitos son: 1) para encontrar información, 2) para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos etc.), 3) para demostrar que se ha comprendido un contenido y 4) leer comprendiendo para aprender (Díaz Barriga, F & Hernández, G, 2010).

Un segundo aspecto en esta etapa es establecer cuáles son los *conocimientos previos* que tiene la alumna lectora sobre el tema seguidamente un tercer aspecto es señalar las *expectativas* que se tiene sobre la lectura. Finalmente el cuarto aspecto es *elaborar las predicciones* acerca de lo que tratará el texto y como lo dirá.

Durante la Lectura

En esta etapa donde ya se produce el proceso de lectura propiamente dicho, se constituye en un proceso de emisión y verificación de predicciones. Comprender un texto, implica ser capaz de establecer un resumen que reproduzca su significación global. Aquí se produce la verificación de las hipótesis.

En esta etapa se propone diversas **tareas de lectura compartida** como: a) formular predicciones (plantear

hipótesis razonadas sobre lo que puede encontrarse en el texto, en función de lo leído, género textual, etc.) sobre lo que aún no se ha leído, b) plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, c) aclarar posibles dudas acerca del texto, d) resumir las ideas del texto.

Igualmente el alumno(a) de manera individual practica diversas estrategias así como organizadores de información compartida en grupo o entre toda la clase. Se pueden ir planteando interrogantes de control o de predicción. Es una etapa donde deben ir apareciendo si hubiera los errores y vacíos de comprensión. Hablamos de las interpretaciones equivocadas (errores) y de la percepción de quien lee de no entender (lagunas).

Es esencial identificar que no se comprende, como premisa necesaria para la solución de la incomprensión. La identificación de la incomprensión, por otra parte, sólo ha de ser el primer paso para su solución. Para que un lector se haga competente en la detección y solución de sus propios errores y lagunas es fundamental que vaya asumiendo progresivamente el control de su propio proceso lector. Sin embargo debe interrumpirse el proceso de la lectura para dar paso a la corrección siempre y cuando este sea significativo de lo contrario no debe interrumpirse ya que esto puede ocasionar que el alumno lector se desconecte y pierda la ilación de la lectura.

Después De La Lectura: Seguir Comprendiendo Y Aprendiendo

Se centra plantea tres estrategias: identificación de la idea principal, elaboración del resumen y formulación y respuesta de preguntas.

La idea principal

Uno de los primeros aspectos que el docente debe enseñar es diferenciar el tema de la idea central, si bien es cierto guardan relación no es lo mismo. Enseñar la idea principal se debe situar la localización de la idea principal en la confluencia entre los objetivos de lectura que guían al lector, sus conocimientos previos y la información que el autor ha querido transmitir.

Existen formas de ubicar las ideas: eliminación de la información trivial o redundante; integración de hechos y conceptos en conceptos supraordenados, identificación de la idea principal, si aparece explícita o elaboración de la misma, si no apareciera. Estas formas requieren a decir de la autora el modelaje del docente, aquí cobra importancia el fundamento psicológico asumido en nuestra investigación referida al aprendizaje social de Bandura. El modelaje debe permitir a los alumnos observar como el docente aborda el proceso de lectura, que resalta, que omite, como lo hace, que recursos utiliza, como localiza las ideas etc.

Elaboración del resumen

Resumir implica escribir un texto que reproduce información esencial sobre el texto que se resume, en este proceso se omite información poco relevante para la interpretación global del texto; seleccionamos cuando hay información innecesaria por redundante. Igualmente se utiliza reglas de generalización e integración las cuales sustituyen información redundante presente en el texto. Es decir la generalización sustituye un conjunto de conceptos por otro más general y capaz de englobarlos.

Exige la capacidad para detectar de las ideas principales, y relacionarlas, según propósitos de lectura y conocimientos previos.

Formular y responder preguntas

Esta etapa consiste en formular preguntas pertinentes (entendida por Solé como aquellas que conducen a identificar tema e ideas principales de un texto y que responde al objetivo que se persigue mediante la lectura.)

3.2.6.2. Estrategias Psicopedagógicas del Programa

3.2.6.2.1. Estrategias de Sensibilización

a.- Visualización de películas infantiles

El docente selecciona diversos videos que contengan películas infantiles como cuentos, novelas cortas, etc. que tengan su origen en la fuente escrita.

Se proyecta las películas (en muchos casos desde la versión de dibujos animados) estos bajo dos formas: unos en forma completa y se les indica a los alumnos que existe una versión impresa de la misma y habría que leerla para comparar y ver si la historia es parecida, si hay cambios (ya sea aspectos que se hayan suprimido o agregado, personajes adicionales o que han sido dejado de lado etc.).El alumno asume un rol de investigador y crítico de la película, se establecen acciones de motivación para aquellos alumnos que descubren las semejanzas o diferencias.

La segunda forma de proyección es bajo la forma de incompleta, donde en la proyección se suprime el final para que el alumno especule sobre el final y luego descubra el mismo a través de la lectura.

b.- Mi lectura favorita

La docente solicita a las alumnas que lleven al aula las lecturas de diversos tipos que más les gusta y la compartan con sus compañeras, leyéndola, contándola. Esta luego se convierte en material para realizar los trabajos de comprensión de textos.

c.- Mi amigo secreto

Esta es una variante del juego de amigo secreto, donde se procede al sorteo de los amigos secretos. Los regalos que se dan semanalmente durante un mes son lecturas de la preferencia infantil del amigo. Los alumnos deben leer los escritos y presentan semanalmente un breve comentario de la lectura. Cuando se descubre el amigo secreto se comparte los trabajos realizados.

3.2.6.2.2. Estrategias del Proceso Lector

A.- Estrategias Psicopedagógicas para antes de la lectura

A1.-Establecimiento del Propósito

Se propone el uso de la Auto pregunta guía. Es una pregunta literal que busca saber el para qué se va a leer.

¿Cuál es el propósito de la lectura? Señalar para que quieres leer

.....
.....
.....
.....
.....

A2-De activación del conocimiento previo

Se sugiere utilizar la estrategia SQ que permite relacionar las expectativas con los conocimientos previos.

SQ (Qué Sé, Qué Quiero Saber,)

Estrategia que permite verificar el conocimiento que tiene el alumno o el grupo sobre un tema, igualmente ayuda a definir los que quiero saber pregunta ligada a las expectativas del tema.

Características:

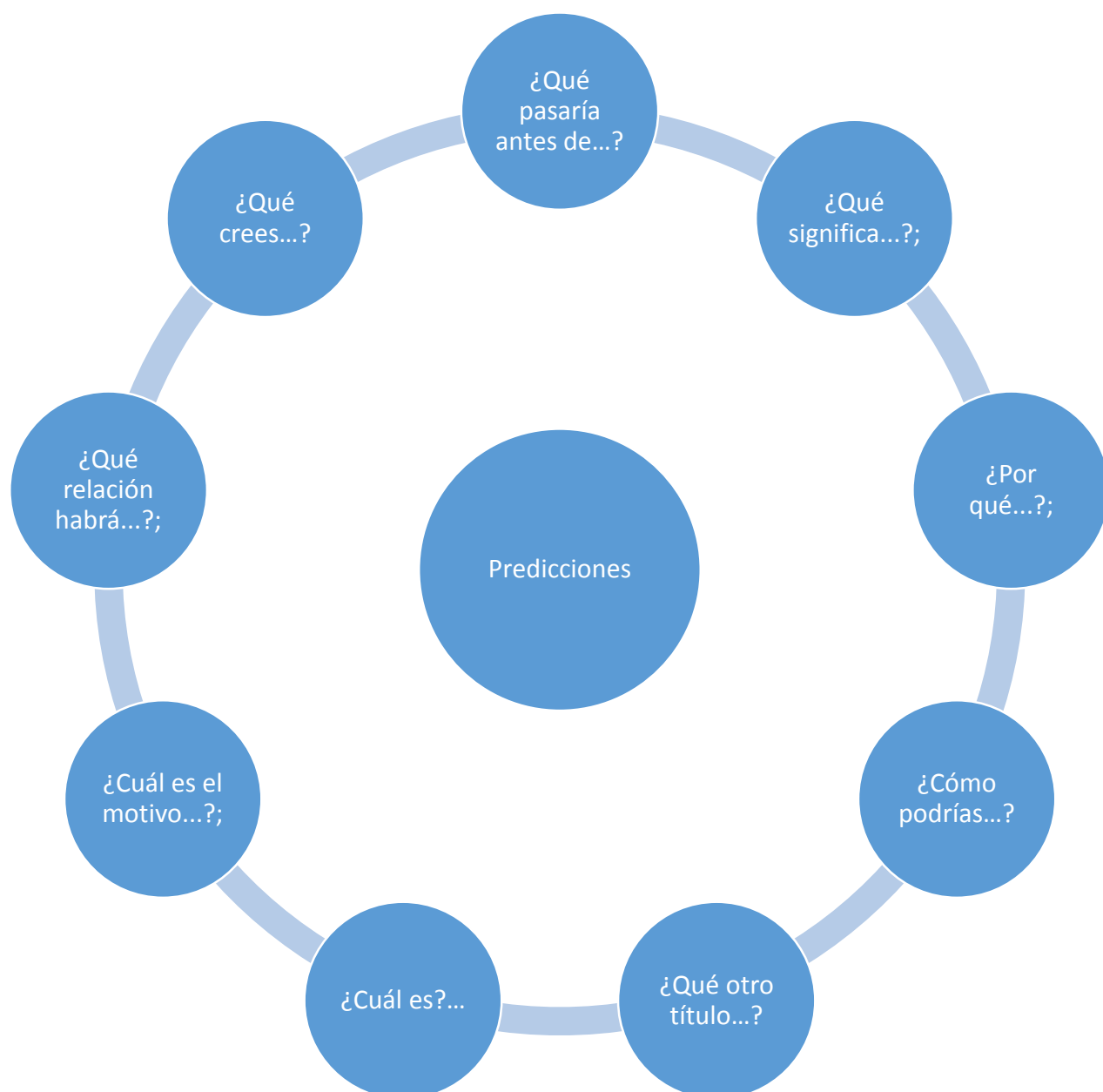
Lo que sé: Son los organizadores previos, es la información que el alumno conoce.

Lo que quiero saber: Son las expectativas y los propósitos que tiene la alumna sobre la lectura

QUÉ SE	QUÉ QUIERO SABER

A.3.-Elaborar predicciones

Se utiliza preguntas que incentiven a los alumnos a imaginar situaciones probables se utiliza antes de iniciar la lectura con la finalidad de formular hipótesis, igualmente se usa durante el proceso de la lectura



B.- Estrategias Psicopedagógicas durante la lectura

B.1.-El subrayado o resaltado

Es el acto de resaltar las secciones importantes de un texto trazando líneas horizontales en las partes importantes del texto encima de ellas.

Pueden utilizarse distintos colores, (amarillo, rosa, verde y azul) de preferencia con colores claros y resaltantes resaltando únicamente las preguntas por debajo o resaltando con un color fosforescente.

El resaltado puede hacerse luego de la segunda o tercera lectura.

Resaltar ideas principales, secundarias, hechos y conceptos.

Si un párrafo completo parece ser muy importante, puede trazarse una línea vertical en el margen derecho, que resalte su importancia.

Con el subrayado, aplicado como técnica de estudio o para dar énfasis a ciertas partes de un texto, se establece una jerarquización de ideas útiles para resaltar lo más importante, a fin de que el lector centre la atención en las palabras claves o partes del texto más importantes.

Sólo se comenzará a subrayar tras una primera lectura general del texto y una vez que éste se ha entendido. Es un error muy común del estudiante comenzar a subrayar en la primera lectura.

Es conveniente ir subrayando párrafo a párrafo. Primero se lee el párrafo y a continuación se subraya la idea principal.

Se subrayan únicamente palabras clave y no frases enteras.

Se pueden utilizar un par de colores, uno de ellos para destacar lo más relevante.

El subrayado no debe limitarse a la línea, sino que puede incluir otros tipos de señales: flechas para relacionar ideas, diagramas, pequeños esquemas, signos de interrogación, llamadas de atención, otros símbolos (palomas, asteriscos), etc.

Esta técnica se utiliza para encontrar las ideas centrales o secundarias que nos permitan verificar las hipótesis sobre la lectura que el alumno va planteando. Igualmente sirve para ir resaltando palabras, frases cuyo significado se desconocen y limitan la comprensión textual.

B.2.-Construcción de Glosario

El glosario generalmente es entendido generalmente como el apéndice que aparece al final de un manual o libro, constituido por una lista de palabras ordenadas alfabéticamente o por orden de ocurrencia en las unidades que constituyen el manual. Por regla general, estos presentan la traducción de las unidades léxicas, pudiendo en algunos casos presentar información adicional, como de rasgos gramaticales, traducción de la acepción adecuada al contexto de aparición, etc. (Cervero, M. & Pichardo, F, 2000, pág. 78)

En esta investigación el glosario se constituye en una estrategia para el aprendizaje del léxico, siempre que sus entradas presenten una organización lógica (por ejemplo por agrupamiento de palabras como pueden ser las gradaciones, las jerarquizaciones...), proporcionen información complementaria (gramatical, semántica, fonológica) y no se reduzcan a una extensa lista de palabras. Es decir la construcción del glosario abarca la palabra y la

unidad léxica desconocida por los alumnos que dificulta la comprensión lectora.

La Unidad léxica es entendida como la “secuencia integrada por una o más palabras con significado unitario que remite globalmente a un concepto (casa, caja de ahorro, feliz cumpleaños, a lo lejos, etc).” (Cervero, M. & Pichardo, F, 2000, pág. 192). Dentro de este concepto se encuentran los sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios sino también expresiones prepositivas y conjuntivas (a causa de, para, al final de), frases hechas (No pegar ojo. Hacer novillos), combinaciones sintagmáticas (vino tinto/blanco/rosado) y expresiones lexicalizadas (Lo siento. Disculpe las molestias.), al fin y al cabo todo lo que se puede integrar como aprendizaje de léxico. Según Higuera (1997) las unidades léxicas se dividen en palabras (“se considera normalmente que la palabra es la unidad léxica por excelencia”) y unidades pluriverbales lexicalizadas y habitualizadas. Citado por Oliveira (2013).

La construcción del glosario se realiza por agrupamientos de palabras. Se respeta el orden alfabético.

B2.1.-Proceso de la estrategia de construcción del glosario

Identificación de las palabras y/o unidades léxicas.

En una primera parte utilizando la información del resaltado o subrayado el alumno con la guía del docente identifica las palabras o unidades simbólicas que le son desconocidas y que le dificultan la comprensión del texto.

Contextualización de la palabra y/o unidad léxica

Con las palabras y unidades léxicas identificadas se debe observar las mismas con las palabras asociadas a ellas y que

forman parte de la oración, párrafo y texto e intentar deducir el significado sin consultar el diccionario.

Consulta del Diccionario

Esta etapa busca que el alumno conozca el significado de la palabra además de tener información, gramatical, fonológica y semántica. Esto sirve para contrastar con la deducción hecha en la etapa anterior permitiendo comprobar si fue correcta o incorrecta la misma.

Socialización

Esta etapa consiste en que los alumnos sustentan ante los compañeros el trabajo realizado. Los alumnos comentan lo expuesto y brindan información adicional contextualizada.

Transferencia

Lo desarrollado se transfiere a la búsqueda de palabras y unidades léxicas que se identifiquen en situaciones cotidianas en su quehacer diario que van desde su hogar a otros espacios donde se pueda acceder a conversaciones, programas televisivos, instrucciones en etiquetas, periódicos, internet, etc. Posteriormente el alumno repite el mismo proceso explicado anteriormente

B.3-Mapa conceptual

El mapa conceptual fue ideado por Joseph D. Novak es una representación gráfica, esquemática o fluida, donde se presentan los conceptos relacionados y organizados jerárquicamente. Como estrategia de aprendizaje, el mapa conceptual hace que el alumno elabore contenidos a través de la elección de conceptos, decide la jerarquía y las relaciones entre ellos, al mismo tiempo que estimula el

desarrollo de la creatividad, posibilita el trabajo en equipo y exige esfuerzo intelectual.

Elementos de los mapas conceptuales

El mapa conceptual contiene tres elementos fundamentales: conceptos, palabras enlace y proposición.

Los conceptos, expresados en palabras (nombres, adjetivos y pronombres), son representaciones mentales acerca de las características y cualidades de los objetos, fenómenos y procesos naturales o sociales. Se escribe con letra mayúscula.

Las palabras enlace con aquellas que sirven para unir los conceptos e indican la relación existente entre ellos. Se apoyan en líneas para facilitar su visualización, especialmente para señalar las jerarquías entre conceptos, no provocan imágenes mentales, son muchas y dependen de la frase y se escribe con minúscula.

La frase o proposición es la unidad semántica formada por dos o más conceptos unidos por palabras enlace.

B.4.- Ficha Textual para identificar las Ideas centrales, secundarias y desconocidas

Este tipo de fichas se realiza la transcripción de un párrafo que contenga una idea importante para el trabajo de investigación que se está realizando. Igualmente palabras o unidades léxicas desconocidas (estas sirven para ser trabajadas en la construcción del glosario)

La lectura de las fuentes para obtener información se realiza en función del plan de trabajo, es decir que no se leen corrido los libros, artículos o documentos, si no los capítulos o las partes que servirán a la investigación. En esta

lectura selectiva y analítica el estudiante va localizando y tomando nota de los datos o ideas que se interesan.

Las técnicas más recomendables para la elaboración de la ficha textual son las siguientes:

- Registrar en tarjetas la información más significativa de acuerdo con el plan de trabajo.
- Las citas textuales siempre se escriben entre comillas para distinguirlas de los comentarios o ideas personales del investigador.
- Toda cita textual debe ser breve, tener unidad y representar una sola idea.
- Ahora bien, si una parte del texto que se quiere transcribir es innecesaria puede eliminarse y en su lugar se anota tres puntos para indicar que se ha suprimido [...].
- Cuando en la cita textual se encuentra un error de ortografía, de construcción de otro tipo, no se corrigen, si no que se anota inmediatamente después de ésta la abreviatura sic, que significa así textualmente.

C.- Estrategias para después de la lectura

C.1.-El resumen

El resumen como técnica consiste en la suma coherente de las ideas principales de una fuente de información, es el resultado directo del subrayado de las ideas principales (es imposible resumir sin haber subrayado previamente).

Primero hemos leído el texto (mediante prelectura y lectura comprensiva), lo hemos comprendido a la perfección, lo hemos subrayado y si es posible realizado un esquema con las ideas más destacadas de su contenido.

Pues bien, el siguiente paso consiste, sencillamente, en realizar una redacción que recoja las ideas principales del texto pero respetando estrictamente las ideas del autor. Pero hay que tener cuidado porque si al resumen se incorporan comentarios personales o explicaciones que no corresponden al texto, cometemos un error que resta calidad a esta técnica.

Para hacer un buen resumen has de tener presente los siguientes puntos:

- Debe ser objetivo.
- Tener muy claro cuáles son las ideas principales.
- Es necesario encontrar el hilo conductor que une perfectamente las frases esenciales.
- Cuando resuma puede seguir el orden de exposición que aparece en el texto. Sólo si el orden de exposición del texto es desordenado puede adoptar otros criterios, como por ejemplo, pasar de lo particular a lo general o viceversa.
- Debe ser breve y presentar un estilo narrativo.

C.2.-Cuadro comparativo

Este tipo de esquema facilita el análisis de textos y de conceptos. Pueden emplearse para expresar analogías, diferencias respecto a personajes, hechos, lugares etc. Se elabora teniendo presente la correspondencia entre los elementos de análisis.

Aspectos a comparar	Personaje 1	Personaje 2	Personaje 3
Apariencia Física			
Situación Económica			

Nº	SESIONES	SEMANAS												
		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13
SESIONES PROPEDEUTICAS														
01	Subrayado	X												
02	Glosario		X											
03	Mapa Conceptual			X										
04	Ficha Textual				X									
05	Resumen					X								
Estrategias de Sensibilización														
06	Visualización de películas infantiles				X									
07	Visualización de películas infantiles					X								
08	Visualización de películas infantiles						X							
09	Mi lectura favorita							X						
Estrategias de proceso lector														
10	Leemos para comprensión de textos narrativos : El primer miedo									X				
11	Leemos para comprensión de textos narrativos “La mazorca de oro”										X			
12	Leemos para comprensión de textos narrativos “El abuelo y el nieto”											X		
13	Leemos para comprensión de textos narrativos “La pequeña ardilla”												X	
14	Leemos para comprensión de textos narrativos “El asno disfrazado de león”													X
15	Leemos para comprensión de textos narrativos “Arturo y Clementina”													
16	Leemos para comprensión de textos narrativos “Asamblea en la carpintería”													

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES

- Se ha determinado que el nivel de desarrollo de la comprensión de textos de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa Proyecto Perú del Distrito de Monsefú es deficiente.
- Se consiguió diseñar un Programa de estrategias psicopedagógicas basado en la Teoría del Aprendizaje Significativo y el modelo de lectura interactivo para contribuir al desarrollo de la capacidad de comprensión de textos de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa Proyecto Perú del Distrito de Monsefú
- Se ha logrado elaborar y fundamentar el Programa de estrategias psicopedagógicas basado en la Teoría del Aprendizaje Significativo y el modelo de lectura interactivo para contribuir al desarrollo de la capacidad de comprensión de textos de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa Proyecto Perú del Distrito de Monsefú
- En general se puede concluir de que el Programa de estrategias psicopedagógicas basado en la Teoría del Aprendizaje Significativo y el modelo de lectura interactivo se constituye en una herramienta pedagógica que contribuye al desarrollo de la capacidad de comprensión de textos de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa Proyecto Perú del Distrito de Monsefú

CAPÍTULO V

RECOMENDACIONES

CAPÍTULO V: RECOMENDACIONES

- La Institución Educativa Proyecto Perú del Distrito de Monsefú debe promover el desarrollo de capacidad de comprensión de textos implementando el Programa de estrategias psicopedagógicas basado en la Teoría del Aprendizaje Significativo y el modelo de lectura interactivo
- La Institución Educativa Proyecto Perú del Distrito de Monsefú debe incluir en su programación curricular del área de comunicación las diversas estrategias psicopedagógicas basado en la Teoría del Aprendizaje Significativo y el modelo de lectura interactivo
- En términos generales, se podría argumentar además que; es posible lograr el desarrollo de la capacidad de comprensión de textos a partir de la implementación formal Programa de estrategias psicopedagógicas basado en la Teoría del Aprendizaje Significativo y el modelo de lectura interactivo

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aláis, A & Leguizamón,D & Sarmiento,J. (2014). *Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC*. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Arriaga, J. (2004). *El Desarrollo de la Comprensión Lectora de Alumnos de Cuarto Grado al Fomentar la Lectura con Textos Impresos y Textos Leídos en Sitios de Internet-Edición Única*. . Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey- Universidad Virtual.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. . México: Trillas.
- Bisquerra, R. (2011). *Modelos de Orientación e Interención Psicopedagógica* (Octava ed.). Madrid: Wolters Kluwer.
- Casa de la Literatura Peruana. (2016). *10 años del Plan Lector: Experiencias en la escuela . Reflexiones sobre la normatividad*. Lima: Casa de la Literatura Peruana.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., & Monclús, R. . (2001). *Evaluación de la Comprensión Lectora*. Barcelona: Grao.
- Diaz Barriga, F & Hernández, G. (2010). *estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (Tercera ed.). México D.F: Mc. Graw Hill.
- EACEA-EURYDICE. (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Brusselas : Comisión Europea.
- Flotts,M & Manzi, J & Jiménez, D & Abarzúa, A, & Cayuman,C & García, M.J . (2015). *Informe de Resultados TERCE. Tercer Estudio de Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

- Gobierno Español. (03 de mayo de 2006). LEY ORGÁNICA 2/2006 de Educación. *BOE*(106), 17158-17207.
- INEI. (01 de diciembre de 2015). *Instituto Nacional de Estadística e Informática*. Obtenido de <https://www.inei.gob.pe/>
- López, V. (2014). Convivencia Escolar. *Apuntes. Educación y Desarrollo Post-2015*(4), 1-19.
- Martín, E. (2008). El papel de la lectura en el sistema educativo. En J. Millán, *La lectura en España. Informe 2008* (págs. 123-136). España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez : Federación de Gremios de Editores de España.
- MINEDU. (07 de marzo de 2017). *ESCALE*. Recuperado el 08 de Mayo de 2015, de http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=19&cuadro=311&forma=U&dpto=14&prov=1401&dist=140105&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo
- MINEDU. (07 de Noviembre de 2017). *ESCALE*. Recuperado el 08 de Mayo de 2015, de http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=23&cuadro=405&forma=U&dpto=14&prov=1401&dist=140106&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo
- Ministerio de Educación. (2011). *Plan Nacional de fomento de la lectura Lee Chile Lee*. Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Ministerio de Educación. (2013). *PISA 2012: Primeros Resultados. Informe Nacional del Perú*. Lima: Ministerio de Educación.
- Municipalidad Distrital de El Porvenir. (2015). *Plan de Desarrollo Municipal Distrital Concertado de El Porvenir 2015 - 2021*. El Porvenir Trujillo: Municipalidad Distrital de El Porvenir.
- Municipalidad Distrital de El Porvenir. (2017). *MUNIPORVENIR*. Obtenido de <http://www.muniporvenir.gob.pe/portal/resena-historica/>

- Municipalidad Distrital de Monsefú. (01 de diciembre de 2015). *Municipalidad de Monsefú*. Obtenido de http://www.munimonsefu.gob.pe/#artic_ley
- Municipalidad Distrital de Monsefú. (01 de diciembre de 2015). *www.munimonsefu.gob.pe/#!/monsefu*. Obtenido de <http://www.munimonsefu.gob.pe/#!/monsefu>
- Municipalidad Provincial de Chiclayo. (2008). *www.munichiclayo.gob.pe*. Recuperado el 01 de diciembre de 2015, de http://www.munichiclayo.gob.pe/Documentos/PDF_PDUa/PDUa_CAP_III_P1.pdf
- Municipalidad Provincial de Trujillo. (2010). *Plan estratégico de desarrollo integral y sostenible de Trujillo*. Trujillo: Municipalidad Provincial de Trujillo.
- Municipalidad Provincial de Trujillo. (2012). *Plan de Desarrollo Urbano Metropolitano de Trujillo 2012- 2022*. Trujillo: Municipalidad Provincial de Trujillo.
- Quinquer, D. (s/f). *Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación*. Recuperado el 2 de diciembre de 2016, de http://www.uclm.edu/seminarios/SEHISP/archivos_master/facal/Estrategias%20metodol%C3%B3gicas%20para%20ense%C3%B1ar%20y%20aprender%20ciencias%20sociales.pdf
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Madrid: Graó.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*(39-40), 1-13.
- Wikipedia. (3 de julio de 2016). *Wikipedia. La enciclopedia libre*. Obtenido de [https://es.wikipedia.org/wiki/Distrito_de_El_Porvenir_\(Trujillo\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Distrito_de_El_Porvenir_(Trujillo))

ANEXOS

Sesiones Propedéuticas

El subrayado o resaltado

Inicio

El docente entrega un texto a los alumnos sobre la base del mismo realiza un proceso inductivo mediante una interrogación dirigida que fomente a los alumnos a descubrir el tema el subrayado o resaltado.

La docente explica los propósitos de la sesión.

El docente mediante una exposición problémica fomenta el conflicto cognitivo.

Plantea la pregunta problema ¿cómo se realiza un subrayado o resaltado?

Desarrollo

El docente realiza una lectura modelada para que los alumnos observen las diversas tareas que corresponden a cada una de las etapas del proceso lector.

El docente explica que el resaltado o subrayado se produce en la relectura

El docente induce a que los alumnos identifiquen los párrafos existentes en la lectura y pide que los enumeren.

Se establece distintos colores para diferenciar ideas centrales de las ideas secundarias.

Se induce a que el estudiante identifique la idea presente en cada párrafo y resalte la idea clave no la frase entera

Se induce a que los alumnos resalten palabras, frases cuyo significado se desconocen y limitan la comprensión textual.

Se realiza un subrayado vertical para identificar el párrafo donde se encuentre la idea central y las secundarias, palabras, frases desconocidas

El docente entrega nueva un nuevo texto donde el estudiante realiza un proceso lector considerando el modelado realizado por el docente y mediado por este.

Salida

El estudiante socializa su trabajo con sus demás compañeros

Se realiza una exposición de los trabajos realizados.

El subrayado o resaltado

Es el acto de resaltar las secciones importantes de un texto trazando líneas horizontales en las partes importantes del texto encima de ellas.

Pueden utilizarse distintos colores,(amarillo, rosa, verde y azul) de preferencia con colores claros y resaltantes resaltando únicamente las preguntas por debajo o resaltando con un color fosforescente.

El resaltado puede hacerse luego de la segunda o tercera lectura.

Resaltar ideas principales, secundarias, hechos y conceptos.

Si un párrafo completo parece ser muy importante, puede trazarse una línea vertical en el margen derecho, que resalte su importancia.

Con el subrayado, aplicado como técnica de estudio o para dar énfasis a ciertas partes de un texto, se establece una jerarquización de ideas útiles para resaltar lo más importante, a fin de que el lector centre la atención en las palabras claves o partes del texto más importantes.

Sólo se comenzará a subrayar tras una primera lectura general del texto y una vez que éste se ha entendido. Es un error muy común del estudiante comenzar a subrayar en la primera lectura.

Es conveniente ir subrayando párrafo a párrafo. Primero se lee el párrafo y a continuación se subraya la idea principal.

Se subrayan únicamente palabras clave y no frases enteras.

Se pueden utilizar un par de colores, uno de ellos para destacar lo más relevante.

El subrayado no debe limitarse a la línea, sino que puede incluir otros tipos de señales: flechas para relacionar ideas, diagramas, pequeños esquemas, signos de interrogación, llamadas de atención, otros símbolos (palomas, asteriscos), etc.

Esta técnica se utiliza para encontrar las ideas centrales o secundarias que nos permitan verificar las hipótesis sobre la lectura que el alumno va planteando.

Igualmente sirve para ir resaltando palabras, frases cuyo significado se desconocen y limitan la comprensión textual.

El glosario

Inicio

El docente presenta un listado de palabras desconocidas para los alumnos sobre la base del mismo realiza un proceso inductivo mediante una interrogación dirigida que fomente a los alumnos a descubrir el tema el glosario.

La docente explica los propósitos de la sesión.

El docente mediante una exposición problémica fomenta el conflicto cognitivo y plantea la pregunta problema ¿cómo se construye un glosario?

Desarrollo

El docente socializa las palabras por grupos.

El docente induce a que los alumnos en una primera etapa contextualicen las palabras para tratar de inducir el significado de las mismas

Se establece distintos colores para diferenciar ideas centrales de las ideas secundarias. Luego el docente entrega y explica el uso del diccionario

Solicita que los estudiantes busquen el significado de las palabras desconocidas y redacta el mismo.

El docente entrega una lectura. Se induce a que los alumnos resalten palabras, frases cuyo significado se desconocen y limitan la comprensión textual.

El estudiante contextualiza y luego busca el significado en el diccionario

El docente entrega nueva un nuevo texto donde el estudiante realiza un proceso lector considerando el modelado realizado por el docente y mediado por este.

Salida

El estudiante socializa su trabajo con sus demás compañeros

Se realiza una exposición de los trabajos realizados.

El docente solicita que los estudiantes identifiquen palabras o frases de uso diario en su entorno que desconocen su significado y busquen su significado previa contextualización de su uso.

Lo desarrollado se transfiere a la búsqueda de palabras y unidades léxicas que se identifiquen en situaciones cotidianas en su quehacer diario que van desde su hogar a otros espacios donde se pueda acceder a conversaciones, programas televisivos, instrucciones en etiquetas, periódicos, internet, etc. Posteriormente el alumno repite el mismo proceso explicado anteriormente

Construcción del glosario

Identificación de las palabras y/o unidades léxicas.

En una primera parte utilizando la información del resaltado o subrayado el alumno con la guía del docente identifica las palabras o unidades simbólicas que le son desconocidas y que le dificultan la comprensión del texto.

Contextualización de la palabra y/o unidad léxica

Con las palabras y unidades léxicas identificadas se debe observar las mismas con las palabras asociadas a ellas y que forman parte de la oración, párrafo y texto e intentar deducir el significado sin consultar el diccionario.

Consulta del Diccionario

Esta etapa busca que el alumno conozca el significado de la palabra además de tener información, gramatical, fonológica y semántica. Esto sirve para contrastar con la deducción hecha en la etapa anterior permitiendo comprobar si fue correcta o incorrecta la misma.

Socialización

Esta etapa consiste en que los alumnos sustentan ante los compañeros el trabajo realizado. Los alumnos comentan lo expuesto y brindan información adicional contextualizada.

Mapa conceptual

Inicio

El docente presenta un conjunto de organizadores gráficos de información sobre la base del mismo realiza un proceso inductivo mediante una interrogación dirigida que fomente a los alumnos a descubrir el tema el mapa conceptual.

La docente explica los propósitos de la sesión.

El docente mediante una exposición problémica fomenta el conflicto cognitivo.

Plantea la pregunta problema ¿cómo se construye un mapa conceptual?

Desarrollo

El docente realiza una sesión modelada de la construcción de un mapa conceptual

El docente mediante una exposición problémica señala los elementos de un mapa conceptual.

Se induce a que los alumnos identifiquen y resalten los conceptos.

Se jerarquizan los conceptos se separa en dos columnas los conceptos y las palabras enlace en forma secuencial, respetando los niveles, los conceptos inclusores e incluidos.

CONCEPTOS	PALABRAS ENLACE
▪	

El alumno con la mediación del docente grafica el mapa conceptual

Salida

El estudiante socializa su trabajo con sus demás compañeros

Se realiza una exposición de los trabajos realizados.

El docente entrega un texto corto para que el estudiante elabore un mapa conceptual considerando los pasos explicados.

Construcción del Mapa Conceptual

El mapa conceptual fue ideado por Joseph D. Novak es una representación gráfica, esquemática o fluida, donde se presentan los conceptos relacionados y organizados jerárquicamente. Como estrategia de aprendizaje, el mapa conceptual hace que el alumno elabore contenidos a través de la elección de conceptos, decide la jerarquía y las relaciones entre ellos, al mismo tiempo que estimula el desarrollo de la creatividad, posibilita el trabajo en equipo y exige esfuerzo intelectual.

Elementos de los mapas conceptuales

El mapa conceptual contiene tres elementos fundamentales: conceptos, palabras enlace y proposición.

Los conceptos, expresados en palabras (nombres, adjetivos y pronombres), son representaciones mentales acerca de las características y cualidades de los objetos, fenómenos y procesos naturales o sociales. Se escribe con letra mayúscula.

Las palabras enlace con aquellas que sirven para unir los conceptos e indican la relación existente entre ellos. Se apoyan en líneas para facilitar su visualización, especialmente para señalar las jerarquías entre conceptos, no provocan imágenes mentales, son muchas y dependen de la frase y se escribe con minúscula.

La frase o proposición es la unidad semántica formada por dos o más conceptos unidos por palabras enlace.

Ficha textual

Inicio

El docente entrega un texto a los alumnos sobre la base del mismo realiza un proceso inductivo mediante una interrogación dirigida que fomente a los alumnos a descubrir el tema el subrayado o resaltado.

La docente explica los propósitos de la sesión.

El docente mediante una exposición problémica fomenta el conflicto cognitivo.

Plantea la pregunta problema ¿cómo se realiza un subrayado o resaltado?

Desarrollo

El docente realiza una lectura modelada para que los alumnos observen las diversas tareas que corresponden a cada una de las etapas del proceso lector.

El docente explica que el resaltado o subrayado se produce en la relectura

El docente induce a que los alumnos identifiquen los párrafos existentes en la lectura y pide que los enumeren.

Se establece distintos colores para diferenciar ideas centrales de las ideas secundarias.

Se induce a que el estudiante identifique la idea presente en cada párrafo y resalte la idea clave no la frase entera

Se induce a que los alumnos resalten palabras, frases cuyo significado se desconocen y limitan la comprensión textual.

Se realiza un subrayado vertical para identificar el párrafo donde se encuentre la idea central y las secundarias, palabras, frases desconocidas

El docente entrega nueva un nuevo texto donde el estudiante realiza un proceso lector considerando el modelado realizado por el docente y mediado por este.

Salida

El estudiante socializa su trabajo con sus demás compañeros

Se realiza una exposición de los trabajos realizados.

Ficha Textual para identificar las Ideas centrales, secundarias y desconocidas

Este tipo de fichas se realiza la transcripción de un párrafo que contenga una idea importante para el trabajo de investigación que se está realizando. Igualmente

palabras o unidades léxicas desconocidas (estas sirven para ser trabajadas en la construcción del glosario)

La lectura de las fuentes para obtener información se realiza en función del plan de trabajo, es decir que no se leen corrido los libros, artículos o documentos, si no los capítulos o las partes que servirán a la investigación. En esta lectura selectiva y analítica el estudiante va localizando y tomando nota de los datos o ideas que se interesan.

Las técnicas más recomendables para la elaboración de la ficha textual son las siguientes:

- Registrar en tarjetas la información más significativa de acuerdo con el plan de trabajo.
- Las citas textuales siempre se escriben entre comillas para distinguirlas de los comentarios o ideas personales del investigador.
- Toda cita textual debe ser breve, tener unidad y representar una sola idea.
- Ahora bien, si una parte del texto que se quiere transcribir es innecesaria puede eliminarse y en su lugar se anota tres puntos para indicar que se ha suprimido [...].
- Cuando en la cita textual se encuentra un error de ortografía, de construcción de otro tipo, no se corrigen, si no que se anota inmediatamente después de ésta la abreviatura sic, que significa así textualmente.

El resumen

El resumen como técnica consiste en la suma coherente de las ideas principales de una fuente de información, es el resultado directo del subrayado de las ideas principales (es imposible resumir sin haber subrayado previamente).

Primero hemos leído el texto (mediante prelectura y lectura comprensiva), lo hemos comprendido a la perfección, lo hemos subrayado y si es posible realizado un esquema con las ideas más destacadas de su contenido.

Pues bien, el siguiente paso consiste, sencillamente, en realizar una redacción que recoja las ideas principales del texto pero respetando estrictamente las ideas del autor. Pero hay que tener cuidado porque si al resumen se incorporan comentarios personales o explicaciones que no corresponden al texto, cometemos un error que resta calidad a esta técnica.

Para hacer un buen resumen has de tener presente los siguientes puntos:

- Debe ser objetivo.
- Tener muy claro cuáles son las ideas principales.
- Es necesario encontrar el hilo conductor que une perfectamente las frases esenciales.
- Cuando resuma puede seguir el orden de exposición que aparece en el texto. Sólo si el orden de exposición del texto es desordenado puede adoptar otros criterios, como por ejemplo, pasar de lo particular a lo general o viceversa.
- Debe ser breve y presentar un estilo narrativo.

Cuadro comparativo

Este tipo de esquema facilita el análisis de textos y de conceptos. Pueden emplearse para expresar analogías, diferencias respecto a personajes, hechos, lugares etc. Se elabora teniendo presente la correspondencia entre los elementos de análisis.

Aspectos a comparar	Personaje 1	Personaje 2	Personaje 3
Apariencia Física			
Situación Económica			

Visualización de películas infantiles

Sesión 1

El Pastorcito mentiroso

Momentos	Acciones	Estrategias	Recursos
Antes de la proyección del video	<p>El docente muestra unas láminas relacionadas con el cuento “el pastorcito mentiroso”.</p> <p>Desarrolla una interrogación dirigida sobre los conocimientos previos del alumno sobre el cuento fomentando a declarar el tema.</p> <p>Utiliza la estrategia SQ que permite relacionar las expectativas con los conocimientos previos de los alumnos</p> <p>Formula preguntas que incentiven a los alumnos a imaginar situaciones probables con la finalidad de formular hipótesis referidas al desarrollo del cuento a visualizarse en el video</p> <p>Se establece el propósito de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none">• Interrogación Dirigida• Establecimiento del Propósito.• De activación de conocimiento previo: SQ (Qué Sé, Qué Quiero Saber,)• Elaborar Predicciones	<ul style="list-style-type: none">• Proyector• Multimedia• Parlantes• Plumones• Hojas• Lapiceros

Durante la proyección del video	<p>Se proyecta el cuento “el pastorcito mentiroso” en versión animada: https://www.youtube.com/watch?v=-W3N5vaPIE.</p> <p>Los alumnos visualizan el video en forma sin interrupciones.</p> <p>Debido a que la finalidad es sensibilizar al estudiante no se realiza ninguna actividad adicional a la observación del video</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observación 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector Multimedia • Parlantes
Después de la proyección del video	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizada la proyección la docente mediante un proceso de exposición problémica fomenta el intercambio de opiniones sobre lo observado: los personajes, la historia, el mensaje, el comportamiento del pastorcito, las causas de su comportamiento, las consecuencias que trajo su conducta. • Se formula un conjunto de interrogantes que incentiven al alumno a buscar el cuento en su versión escrita. • Sobre la base del cuento en su versión escrita el docente fomenta una lectura grupal del mismo. • Plantea las mismas interrogantes planteadas sobre el video observado: los personajes, la historia, el mensaje, el comportamiento del pastorcito, las causas de su comportamiento, las consecuencias que trajo su conducta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumen • Cuadro comparativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Plumones • Hojas • Lapiceros • Cuento

	<ul style="list-style-type: none">• Elabora un resumen de la versión impresa• Elabora un cuadro comparativo entre la versión escrita y la versión animada		
--	--	--	--

Sesión 2
Hans el erizo

Momentos	Acciones	Estrategias	Recursos
Antes de la proyección del video	<p>El docente muestra unas láminas relacionadas con el cuento “Hans el erizo”</p> <p>Desarrolla una interrogación dirigida sobre los conocimientos previos del alumno sobre el cuento fomentando a declarar el tema.</p> <p>Utiliza la estrategia SQ que permite relacionar las expectativas con los conocimientos previos de los alumnos</p> <p>Formula preguntas que incentiven a los alumnos a imaginar situaciones probables con la finalidad de formular hipótesis referidas al desarrollo del cuento a visualizarse en el video</p> <p>Se establece el propósito de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interrogación Dirigida • Establecimiento del Propósito De activación de conocimiento previo: SQ (Qué Sé, Qué Quiero Saber,) • Elaborar Predicciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Multimedia • Parlantes • Plumones • Hojas • Lapiceros

Durante la proyección del video	<ul style="list-style-type: none"> • Se proyecta el cuento “Hanz el erizo” en versión adaptada del narrador de cuentos: https://www.youtube.com/watch?v=lr9gcM0ffGk&list=PLEol4qOYRVtGknG6hj-YMt5DMbPfvzrtP • El video se proyecta bajo la forma de proyección incompleta, se suprime el final para que el alumno especule sobre el final y luego descubra el mismo a través de la lectura. • Se plantea la estrategia de elaboración de predicciones que incentiven a los alumnos a imaginar la continuación de la historia y probables finales del cuento. • Elaboran un mapa conceptual sobre la base de las predicciones hechas 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación • Elaborar predicciones • Mapas conceptuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Multimedia • Parlantes
Después de la proyección del video	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre la base del cuento en su versión escrita el docente fomenta una lectura grupal del mismo. • Los alumnos completan la historia del cuento y elaboran un resumen de la versión impresa 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumen • Cuadro comparativo • Observación 	<ul style="list-style-type: none"> • Plumones • Hojas • Lapiceros • Cuento

	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora un cuadro comparativo entre el desenlace dado por los alumnos y el desenlace de la versión escrita del cuento. • Se visualiza el restante del cuento para que el alumno visualice la parte final del cuento 		
--	--	--	--

Hans el erizo

Una pareja de campesinos pobres tiene dificultades para tener un hijo, ella en su afán de lograr el ansiado hijo hace caso de cuanta recomendación escucha, hasta que manifiesta su deseo al decir “Quiero un hijo, no me importa si está hecho de mazapán o potaje, o si es feo como un erizo; quiero un hijo”. En ese instante quedó hecho, quedó embarazada, porque lo deseó sin importar nada más.

El niño nació, en efecto, feo como un erizo. La madre lo amó profundamente, pero el padre encontró en el niño una fuente inagotable de vergüenzas y humillación. El niño creció y se supo diferente, feo, separado, solo. Finalmente luego de una discusión con su padre, Hans el Erizo, decide marcharse, al despedirse de su padre, éste descubre que su piel de púas es suave, tibia. Hans se va, y poco después su madre murió de pena.

Mucho tiempo después, un rey se perdió en un bosque, y al caminar más y más, descubrió en medio del bosque un castillo en medio de una cascada, imponente y magnífico. Toca la puerta para pedir ayuda, y le abre el Erizo, éste lo acoge, lo alimenta y lo cuida. Al día siguiente Erizo lleva al rey a su reino, quien quiere recompensar a Erizo: “Nombra lo que desees”, a lo cual Erizo dijo: “Quiero que en un año y un día me des lo primero que salga a tu encuentro”. El rey confiado en que sería su fiel perro, accedió, pero el rey se equivocó, quien primero lo abrazó y le dio la bienvenida fue su hija, la princesa (de la dulzura y la virtud). En la lejanía Erizo observó la escena.

Un año y un día después, un ejército de animales sitió el palacio del rey, entonces el rey ordenó que les abran las puertas, y al conversar con Erizo, le dijo que cumpliría su promesa.

La noche de bodas, la princesa, ahora esposa de Erizo, esperaba en la cama con terror. Pero Erizo apenas la rozó y luego, para sorpresa de la princesa, Erizo se quitó su abrigo de púas y convertido en hombre salió a caminar en la noche a luz de la luna. Al día siguiente la princesa vio a su esposo, nuevamente bestia, entonces pensó que había soñado. Pero la escena se repitió una segunda noche, entonces la princesa preguntó, y Erizo le dijo: “Si nada dices de esto por una tercera noche, el amor leal romperá el hechizo, y tendrás por esposo al hombre y no a la bestia”.

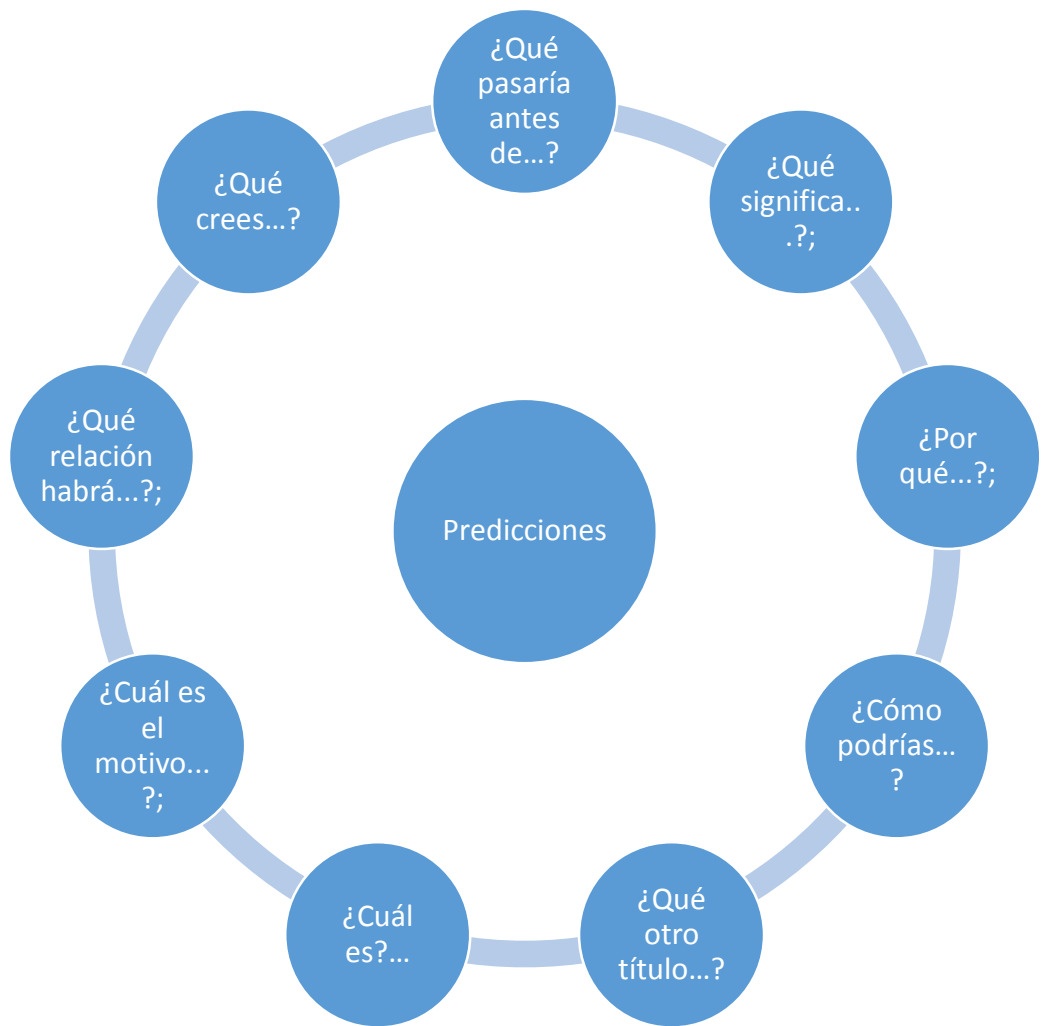
Pero la princesa no pudo contenerse, y su madre, la reina escuchó el relato de la desconcertada princesa. La reina le dijo que el único modo de liberarlo del hechizo era quemando la piel de Erizo. Esa noche, la princesa no hizo caso a su esposo, y al obedecer a su madre, Erizo se convirtió nuevamente en bestia, y huyó del castillo.

La princesa quedó desolada, “y pensó y pensó hasta que hizo un hoyo frente a la chimenea, y supo lo que tenía que hacer”. La princesa consiguió un par de zapatos de hierro y salió a buscar a su esposo, y mucho tiempo y distancia discurrieron; y los zapatos de hierro se gastaron, y la princesa se puso un segundo par, y éste segundo par de zapatos de hierro también se gastó, hasta que finalmente encontró a Erizo. Entonces, le confesó su error, y le relató su larga búsqueda, y al sujetar a Erizo, el hechizo se rompió y Erizo dejó de ser bestia, y se convirtió en humano.

Ambos regresaron al reino, y hubo nuevamente una gran boda, y fueron felices para siempre.

Aspectos a comparar	CUENTO EN PELICULA		CUENTO IMPRESO	
	semejanzas	diferencias	semejanzas	diferencias
Inicio del cuento				
Desarrollo del cuento				
Fin del cuento				
Personajes				

Elaborar Predicciones



Sesión 3
Dédalo e Ícaro

Momentos	Acciones	Estrategias	Recursos
Antes de la proyección del video	<p>El docente muestra un video conteniendo el thriller del cuento “Dédalo e Ícaro”</p> <p>Desarrolla una interrogación dirigida sobre los conocimientos previos del alumno sobre el cuento fomentando a declarar el tema.</p> <p>Utiliza la estrategia SQ que permite relacionar las expectativas con los conocimientos previos de los alumnos</p> <p>Formula preguntas que incentiven a los alumnos a imaginar situaciones probables con la finalidad de formular hipótesis referidas al desarrollo del cuento a visualizarse en el video</p> <p>Se establece el propósito de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interrogación Dirigida • Establecimiento del Propósito De activación de conocimiento previo: SQ (Qué Sé, Qué Quiero Saber,) • Elaborar Predicciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Multimedia • Parlantes • Plumones • Hojas • Lapiceros

Durante la proyección del video	<ul style="list-style-type: none"> • Se proyecta el cuento “Dédalo e Ícaro” en versión adaptada del narrador de cuentos: https://www.youtube.com/watch?v=kHu5UnYSUHc • El video se proyecta bajo la forma de proyección incompleta, se suprime el final para que el alumno especule sobre el final y luego descubra el mismo a través de la lectura. • Se plantea la estrategia de elaboración de predicciones que incentiven a los alumnos a imaginar la continuación de la historia y probables finales del cuento. • Elaboran un resumen sobre la base de las predicciones hechas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación • Elaborar predicciones • Mapas conceptuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Multimedia • Parlantes
Después de la proyección del video	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre la base del cuento en su versión escrita el docente fomenta una lectura grupal del mismo. • Los alumnos completan la historia del cuento y elaboran un resumen de la versión impresa • Elabora un cuadro comparativo entre el desenlace dado por los alumnos y el desenlace de la versión escrita del cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumen • Cuadro comparativo • Observación 	<ul style="list-style-type: none"> • Plumones • Hojas • Lapiceros • Cuento

	<ul style="list-style-type: none">• Se visualiza el restante del cuento para que el alumno visualice la parte final del cuento		
--	--	--	--

Dédalo e Ícaro

En la isla de Creta existió hace muchos años un rey llamado Minos, este rey poseía grandes riquezas y algo que nadie tenía: un hijo de fuerza extraordinaria, con cabeza de toro al cual lo llamó Minotauro.

Minos pensó ponerlo en lugar seguro, de donde no pudiera escapar, así que le encargo a Dédalo, un gran arquitecto, que construyera un enorme y complicado laberinto.

Dédalo aceptó y junto con su hijo Ícaro, emprendió la gran obra. Cinco años después terminaron el laberinto, éste era tan grande que solo ellos sabían el camino correcto.

El rey Minos quedó satisfecho, pero tuvo miedo de que Dédalo e Ícaro revelaran el secreto del laberinto así que el rey les negó el permiso para abandonar la isla de Creta.

Dédalo se dio cuenta que escapar de la isla sería imposible por el mar, ya que el rey Minos ordenó a todos los soldados de su ejército a vigilar las playas de día y de noche.

Pero Dédalo era un hombre muy ingenioso e ideó un maravilloso plan, consistía en escapar volando como las aves.

Dédalo e Ícaro se dedicaron a reunir muchas plumas de las aves que sobrevolaban la isla y juntándolas todas las unieron con cera de abeja.

Sin que nadie los viera, pegaron las plumas y construyeron dos pares de alas. Cuando estuvieron listas, Dédalo pegó un par de alas en la espalda de Ícaro y otro par en su propia espalda.

Y Dédalo dijo a Ícaro: “¡Volemos fuera de la isla! Pero debemos de tener cuidado de o volar demasiado alto, pues el sol quemaría nuestras alas”.

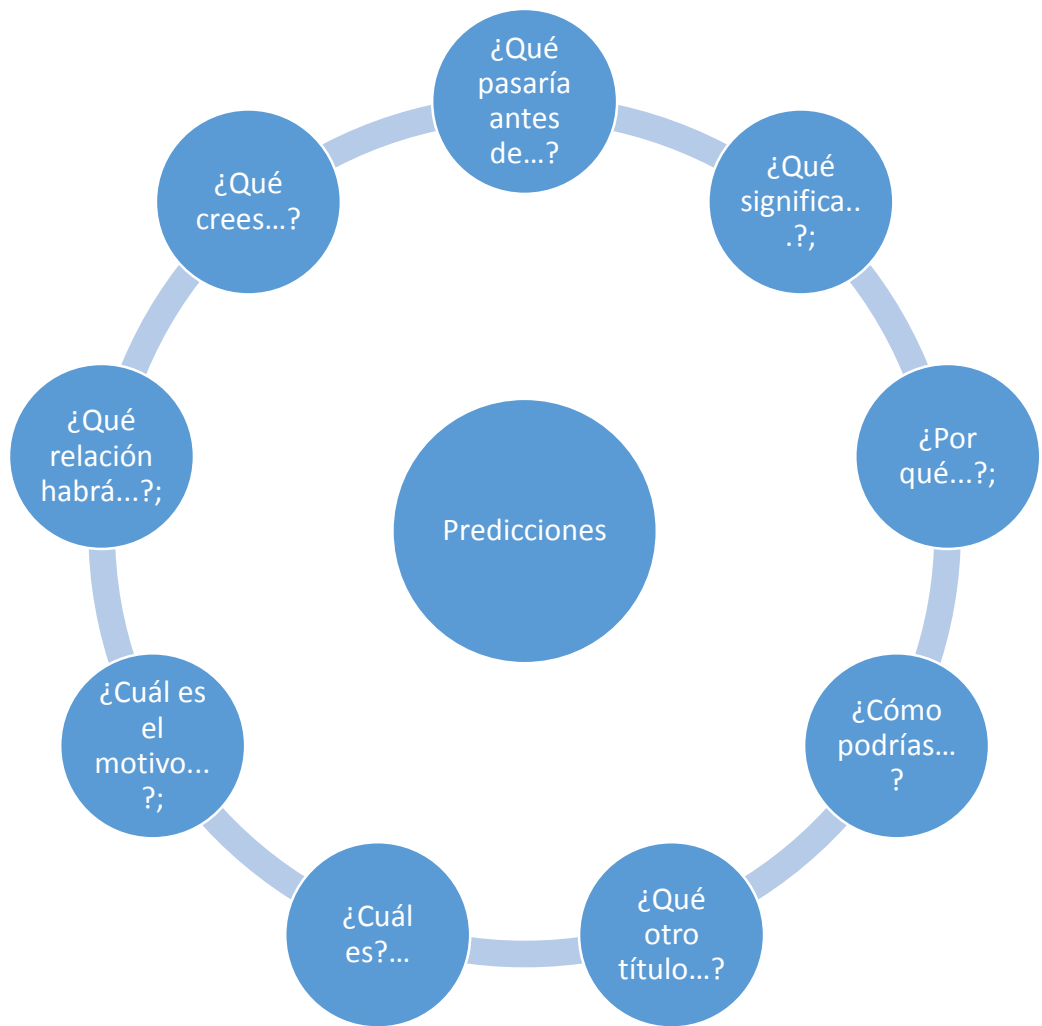
Dédalo e Ícaro iniciaron el vuelo, a Ícaro le pareció tan hermoso de volar como los pájaros, que olvidó las advertencias de su padre. Voló, voló y voló más alto cada vez que el no escuchaba los gritos desesperados de su padre.

El calor de sol empezó a derretir la cera de las alas de Ícaro entonces empezó el drama, las plumas comenzaron a desprenderse, hasta que las alas no soportaron más el peso de Ícaro y cayó ante la mirada atónita de su padre.

Según la leyenda que las plumas quedaron flotando sobre el mar y tiempo después se formaron las islas Ícaras, llamadas así en recuerdo del joven que intentó volar al sol.

Aspectos a comparar	CUENTO EN PELICULA		CUENTO IMPRESO	
	semejanzas	diferencias	semejanzas	diferencias
Inicio del cuento				
Desarrollo del cuento				
Fin del cuento				
Personajes				

Elaborar Predicciones



Estrategia mi amigo secreto

Esta es una variante del juego de amigo secreto, donde se procede al sorteo de los amigos secretos.

En un primer momento se sortearan las parejas de amigos secretos, se establece que semanalmente durante un mes se intercambie lecturas de la preferencia infantil del amigo.

Los alumnos deben leer los escritos y presentan semanalmente un breve comentario de la lectura.

Al finalizar el mes se descubre el amigo secreto y se comparte los trabajos realizados.

Estrategia Mi Lectura Favorita

Se establece un día al mes para llevar a cabo “Mi lectura favorita”. En el día establecido las alumnas llevan al aula diversos tipos de lecturas que sean de su agrado.

Posteriormente se produce un “compartir” de lecturas donde la docente forma parejas, aquí cada una de las alumnas le entrega su lectura favorita a su par indicándole brevemente de que trata.

Las parejas van rotando todos los meses.

Parte del material de lectura se convierte en material para realizar los trabajos de comprensión de textos.

ESTRATEGIAS DEL PROCESO LECTOR

1. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Nivel: Educación primaria

1.2. Área: Comunicación

1.3. Ciclo: III

1.4. Grado: 2º “B”

1.5. Duración: 3 horas pedagógicas

1.7. Título de la sesión: Leemos para comprensión de textos narrativos : El primer miedo

2. APRENDIZAJE ESPERADO

Al término de la sesión los estudiantes podrán comprender textos cortos, sencillos, claros y precisos teniendo en cuenta su estructura. Identifican el problema en el cuento.

3. CAPACIDAD LECTORA:

Leer y comprende textos narrativos y localiza información literal e infiere información.

4.-Organización Didáctica

Propósito	Sistema de Conocimientos	Indicadores
Comprende textos narrativos y localiza información literal e infiere información.	Comprensión de texto a partir de un cuento “El primer miedo”	<ul style="list-style-type: none">• Identifica información explícita del texto narrativo.• Deduce características de los personajes del texto.• Relaciona el significado de la palabra nueva con el contexto del texto.• Infiere intención del autor en el texto leído.

5.- Secuencia Didáctica

Momentos	Acciones	Estrategias	Recursos
Antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Lee el título del cuento. “El primer miedo” Luego responde las preguntas • ¿De qué crees que tratará el cuento? • Se propone el uso de la Auto pregunta guía • ¿Cuál es el propósito de la lectura? ¿Para qué leerás tú el cuento “El primer miedo”? • Plantea Estrategias para recuperar los saberes previos de los alumnos, estas giran en torno al miedo, sus causas, consecuencias, vivencias personales etc. • Induce a formular predicciones a partir del título como: ¿Quién será el personaje principal? ¿Quiénes serán los otros personajes? ¿Qué creen que sea el problema? ¿Cómo lo resolverán? • Mediante un proceso inductivo promueve el conflicto cognitivo 	-Establecimiento del Propósito. -De activación del conocimiento previo. -Elaborar predicciones	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento • Láminas • Plumones • Hojas de trabajo
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • El docente realiza una lectura panorámica del cuento “El primer miedo” • El docente entregará a los estudiantes EL TEXTO ““El primer miedo”. • Los niños leen forma silenciosa el texto • La docente orienta una relectura orientando a realizar un resaltado o subrayado de las ideas principales, secundarias, hechos y conceptos utilizando diversos colores para diferenciarlas. • El resaltado o subrayado se hace párrafo x párrafo y de palabras claves, ideas y no frases enteras. • Se subraya o resalta las ideas centrales o secundarias que nos permitan verificar las hipótesis sobre la lectura que el alumno va planteando. • Igualmente se resalta o subraya palabras, frases cuyo significado se desconocen y limitan la comprensión textual. 	-El subrayado o resaltado -Construcción de glosario	<ul style="list-style-type: none"> •

	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizando la información del resaltado o subrayado el alumno con la guía del docente identifica las palabras o unidades simbólicas que le son desconocidas y que le dificultan la comprensión del texto • Contextualización de la palabra y/o unidad léxica • Consulta al diccionario y socializa la información encontrada • Realiza preguntas de niveles literales e inferenciales ¿Qué hechos ocurrió primero? ¿Qué le pasó a Alfonso? ¿Por qué tuvo miedo? ¿De qué trata principalmente el cuento? Este cuento nos enseña principalmente qué? ¿Te parece correcto lo que el perezoso? ¿Por qué? de manera oral y escrito Verifican sus predicciones 		
Después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • El docente mediante el mapa conceptual ayuda a ordenar los hechos del cuento para así poder comprenderlo mejor. • Desarrolla una interrogación dirigida para afianzar las inferencias • Se les preguntará por los hechos de la historia y los estudiantes escribirán sus respuestas. • Sobre la base del Mapa conceptual elabora un resumen de lo leído • Elabora un cuadro comparativo entre las predicciones hechas (inferencias) y lo sucedido en el cuento • Salida • Se presenta el "la caja de los cuentos" en el rincón de la lectura. (la caja contiene los cuentos cortos intercambiados en el amigo secreto y la lectura favorita). • Se sortea el próximo cuento a leer en la sesión siguiente. • El docente presenta algunas pequeñas pistas del cuento a leer creando un clima adecuado y de suspenso para la próxima clase. 	<ul style="list-style-type: none"> -Mapa conceptual - Resumen - Cuadro comparativo 	<ul style="list-style-type: none"> •

El primer miedo

Alfonso camina por una delgada senda que a veces desaparece para llenarse de vegetación. [...] Todos los ruidos parecen hacerse más fuertes. [...] Alfonso se pregunta si tendrá que pasar la noche en medio de la selva. Entonces, por primera vez, Alfonso tiene miedo. [...] Una voz que viene de lo alto lo saca por un momento de su miedo.

–Hola, amigo. ¿Sigues perdido? –esa voz le suena conocida. Alfonso alza la vista: sí, es el perezoso. [...]

Antes de que Alfonso diga algo, el perezoso se adelanta:

–Lo que pasa es que has caminado en círculo.

–¿En círculo? [...]

–Sí. Has llegado al mismo lugar. Sube hasta acá y te lo demuestro.

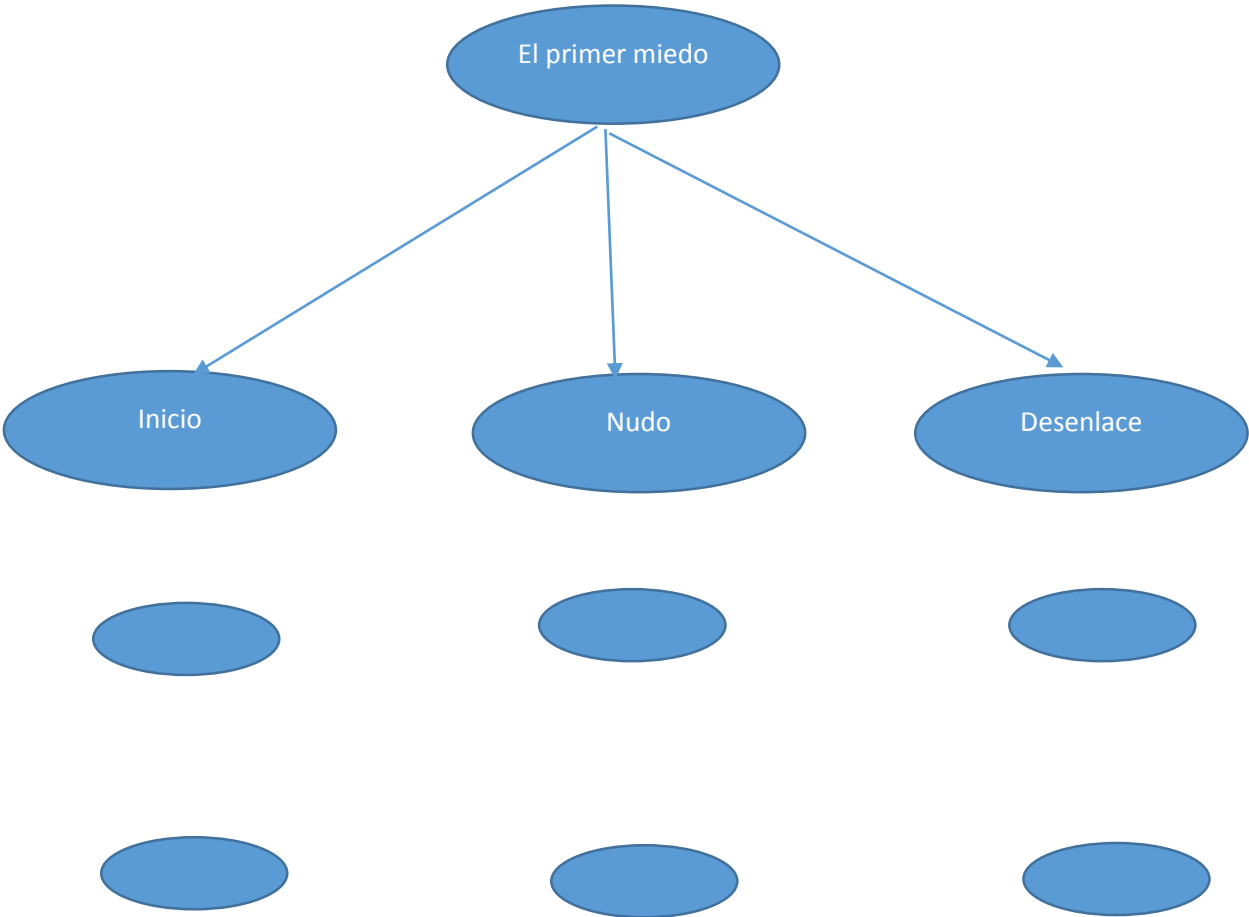
Duda un momento. Al final sube. [...] Alfonso busca el camino circular. Pero es inútil distinguirlo. [...]

–Si miras bien a tu derecha, vas a ver unos árboles de castañas. ¿Los ves? Detrás de esos árboles, hay un pequeño camino y un riachuelo. Tienes que seguirlo y llegarás a donde hay más humanos. [...]

Alfonso sigue por el camino que le ha señalado el perezoso. [...]

(Mauricio de la Cuba, El gran laberinto verde)

Mapa Conceptual



Cuadro Comparativo

Aspectos a comparar	Predicciones	Cuento “El primer miedo”
	Semejanzas	diferencias
Inicio del cuento		
Desarrollo del cuento		
Fin del cuento		
Personajes		

Glosario

[illegible]

1. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Nivel: Educación primaria

1.2. Área: Comunicación

1.3. Ciclo: III

1.4. Grado: 3

1.5. Duración: 3 horas pedagógicas

1.7. Título de la sesión: Leemos para comprensión de textos narrativos “La mazorca de oro”

2. APRENDIZAJE ESPERADO

Al término de la sesión los estudiantes podrán comprender textos cortos, sencillos, claros y precisos teniendo en cuenta su estructura. Identifican el problema en el cuento.

3. CAPACIDAD LECTORA:

Leer y comprende textos narrativos y localiza información literal e infiere información.

4.-Organización Didáctica

Propósito	Sistema de Conocimientos	Indicadores
Comprende textos narrativos y localiza información literal e infiere información.	Comprensión de texto a partir de un cuento “la mazorca de oro”	<ul style="list-style-type: none">• Identifica información explícita del texto narrativo.• Deduce características de los personajes del texto.• Relaciona el significado de la palabra nueva con el contexto del texto.• Infiere intención del autor en el texto leído.

5.- Secuencia Didáctica

Momentos	Acciones	Estrategias	Recursos
Antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Lee el título de la leyenda. “La mazorca de oro” Luego responde las preguntas • ¿De qué crees que tratará el cuento? • Se propone el uso de la Auto pregunta guía • ¿Cuál es el propósito de la lectura? ¿Para qué leerás tú el cuento “El primer miedo”? • Plantea Estrategias para recuperar los saberes previos de los alumnos, estas giran en torno al miedo, sus causas, consecuencias, vivencias personales etc. • Induce a formular predicciones a partir del título como: ¿Quién será el personaje principal? ¿Quiénes serán los otros personajes? ¿Qué creen que sea el problema? ¿Cómo lo resolverán? • Mediante un proceso inductivo promueve el conflicto cognitivo 	-Establecimiento del Propósito. -De activación del conocimiento previo. -Elaborar predicciones	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento • Láminas • Plumones • Hojas de trabajo
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • El docente realiza una lectura panorámica de la leyenda. “La mazorca de oro” • El docente entregará a los estudiantes EL TEXTO de la leyenda. “La mazorca de oro” • Los niños leen forma silenciosa el texto • La docente orienta una relectura orientando a realizar un resaltado o subrayado de las ideas principales, secundarias, hechos y conceptos utilizando diversos colores para diferenciarlas. • El resaltado o subrayado se hace párrafo x párrafo y de palabras claves, ideas y no frases enteras. • Se subraya o resalta las ideas centrales o secundarias que nos permitan verificar las hipótesis sobre la lectura que el alumno va planteando. 	-El subrayado o resaltado -Construcción de glosario	<ul style="list-style-type: none"> •

	<ul style="list-style-type: none"> • Igualmente se resalta o subraya palabras, frases cuyo significado se desconocen y limitan la comprensión textual. • Utilizando la información del resaltado o subrayado el alumno con la guía del docente identifica las palabras o unidades simbólicas que le son desconocidas y que le dificultan la comprensión del texto • Contextualización de la palabra y/o unidad léxica • Consulta al diccionario y socializa la información encontrada • Realiza preguntas de niveles literales e inferenciales ¿Qué hechos ocurrió primero? ¿De qué trata principalmente el cuento? ¿De qué vivía la familia? ¿Cómo conseguían dinero? ¿Quién se encargaba en la casa del campo de maíz? ¿A qué se dedicaba el marido? ¿Qué encontró la mujer un día entre el maíz recolectado? ¿Qué sucedió cuando le explicó a su marido lo que había encontrado? Este cuento nos enseña principalmente qué? ¿Te parece correcto lo que el perezoso? ¿Por qué? de manera oral y escrito • Verifican sus predicciones 		
Después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • El docente mediante el mapa conceptual ayuda a ordenar los hechos del cuento para así poder comprenderlo mejor. • Desarrolla una interrogación dirigida para afianzar las inferencias • Se les preguntará por los hechos de la historia y los estudiantes escribirán sus respuestas. • Sobre la base del Mapa conceptual elabora un resumen de lo leído • Elabora un cuadro comparativo entre las predicciones hechas (inferencias) y lo sucedido en el cuento 	-Mapa conceptual - Resumen - Cuadro comparativo	<ul style="list-style-type: none"> •

La mazorca de oro

Cuenta una leyenda muy antigua de Perú **que existió una vez una familia de campesinos muy pobre**, compuesta por el matrimonio y cinco hijos. Apenas tenían para comer, y sobrevivían gracias a un campo de maíz. Con el maíz hacían tortas y pan con el que podían comer y parte del maíz que les sobraba, lo vendían por las tardes en el mercado.

Sin embargo, **la única que trabajaba en esa familia era la madre**. Ella se encargaba de cuidar, recolectar, cocinar y vender el maíz. Ella llevaba la también casa, y mandaba cada día a sus hijos al colegio. Mientras, el marido holgazaneaba sin hacer absolutamente nada.

Un día, la muchacha estaba realmente agotada, y no pudo recolectar suficiente maíz. **Al hacer recuento, se dio cuenta de que ese día no podría hacer pan suficiente para comer**, y mucho menos llevar maíz al mercado para traerse unas pocas monedas. Desconsolada, lloró y lloró... Si su marido le ayudara, podrían unir fuerzas y recolectar mucho más maíz, pero no lo conseguiría, porque él era muy egoísta y prefería dedicar su tiempo a dar tranquilos paseos por el campo. ¿Qué podía hacer?

Y cuando la mujer, ya desesperada, se iba a retirar a la cama, **descubrió que algo brillaba con mucha fuerza en medio del gran montón de maíz**. Al principio creyó que era un destello del sol. Además, al estar llorando, el destello era borroso... Pero ya cuando se alejaba de allí, se dio la vuelta y volvió a mirar. Entonces cayó en la cuenta de que era de noche, así que no podía ser un rayo de sol. Buscó en el montón de maíz qué podía ser aquello.

- Pero... - dijo en voz bajo la campesina- **No puedes ser... ¡si es una mazorca de oro!**

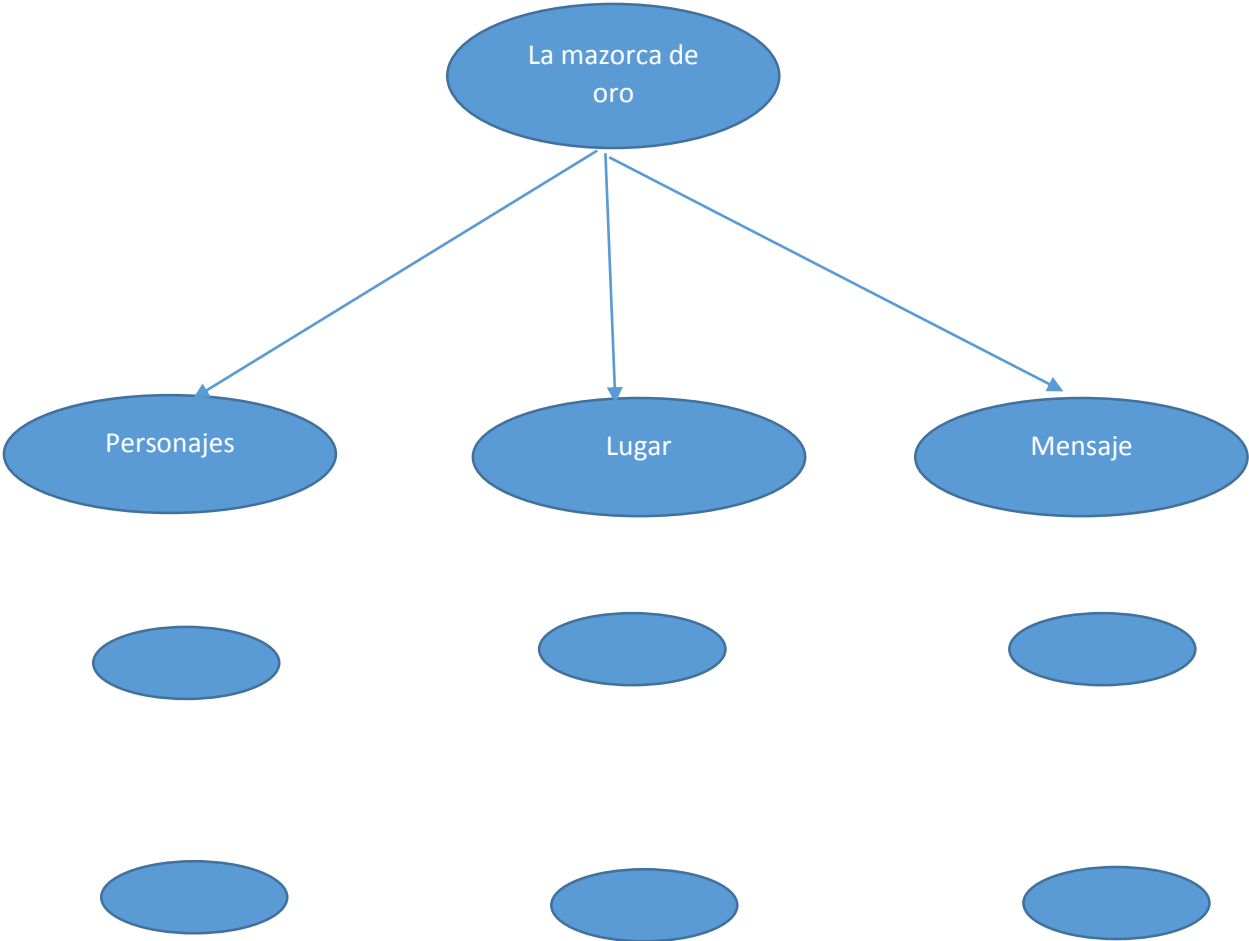
Efectivamente, entre todas las demás mazorcas, una compuesta de granos dorados lucía con mucha fuerza. Era una auténtica mazorca de oro. ¿Y qué hizo la muchacha? Corrió a buscar a su marido para darle la buena noticia.

Él, que como siempre, estaba durmiendo en la hamaca, se sobresaltó al ver aquello. **¡El gran Dios había premiado a su mujer por ser tan buena y trabajadora!** Se arrodilló y le pidió perdón. Prometió que a partir de ahora le ayudaría en todo.

Vendieron la mazorca, y con el dinero que consiguieron plantaron más maíz, arreglaron la casa y compraron ropa nueva para sus hijos. A partir de entonces, **el hombre comenzó a trabajar en el campo junto a su mujer, y sus beneficios se duplicaron.** Nunca más volvieron a pasar hambre y fueron muy, muy felices.

Tomado de <https://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/leyendas/la-mazorca-de-oro-leyenda-de-peru-para-ninos/>

Mapa Conceptual



Cuadro Comparativo

Aspectos a comparar	Predicciones	Leyenda “la mazorca de oro”
	semejanzas	diferencias
Inicio del cuento		
Desarrollo del cuento		
Fin del cuento		
Personajes		

Glosario

[illegible]

1. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Nivel: Educación primaria

1.2. Área: Comunicación

1.3. Ciclo: III

1.4. Grado: 3

1.5. Duración: 3 horas pedagógicas

1.7. Título de la sesión: Leemos para comprensión de textos narrativos “El abuelo y el nieto”

2. APRENDIZAJE ESPERADO

Al término de la sesión los estudiantes podrán comprender textos cortos, sencillos, claros y precisos teniendo en cuenta su estructura. Identifican el problema en el cuento.

3. CAPACIDAD LECTORA:

Leer y comprende textos narrativos y localiza información literal e infiere información.

4.-Organización Didáctica

Propósito	Sistema de Conocimientos	Indicadores
Comprende textos narrativos y localiza información literal e infiere información.	Comprensión de texto a partir de un cuento “el abuelo y el nieto”	<ul style="list-style-type: none">• Identifica información explícita del texto narrativo.• Deduce características de los personajes del texto.• Relaciona el significado de la palabra nueva con el contexto del texto.• Infiere intención del autor en el texto leído.

5.- Secuencia Didáctica

Momentos	Acciones	Estrategias	Recursos
Antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Lee el título del cuento “El abuelo y el nieto” Luego responde las preguntas • ¿De qué crees que tratará el cuento? ¿Qué les ocurrirá a estos personajes? ¿Será un relato o una historia fantástica? ¿Qué aprenderemos de esta lectura? • Se propone el uso de la Auto pregunta guía • ¿Cuál es el propósito de la lectura? ¿Para qué leerás tú el cuento “El abuelo y el nieto”? • Plantea Estrategias para recuperar los saberes previos de los alumnos, estas giran en torno al abuelo, a los nietos, vivencias personales etc. • Induce a formular predicciones a partir del título como: ¿Quién será el personaje principal? ¿Quiénes serán los otros personajes? ¿Qué creen que sea el problema? ¿Cómo lo resolverán? • Mediante un proceso inductivo promueve el conflicto cognitivo 	-Establecimiento del Propósito. -De activación del conocimiento previo. -Elaborar predicciones	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento • Láminas • Plumones • Hojas de trabajo
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • El docente realiza una lectura panorámica del “El abuelo y el nieto” • El docente entregará a los estudiantes EL TEXTO del “El abuelo y el nieto”. • Los niños leen forma silenciosa el texto • La docente orienta una relectura orientando a realizar un resaltado o subrayado de las ideas principales, secundarias, hechos y conceptos utilizando diversos colores para diferenciarlas. • El resaltado o subrayado se hace párrafo x párrafo y de palabras claves, ideas y no frases enteras. • Se subraya o resalta las ideas centrales o secundarias que nos permitan verificar las hipótesis sobre la lectura que el alumno va planteando. • Igualmente se resalta o subraya palabras, frases cuyo significado se desconocen y limitan la comprensión textual. 	-El subrayado o resaltado -Construcción de glosario - Ficha textual	<ul style="list-style-type: none"> •

	<ul style="list-style-type: none"> • Se realiza un fichaje donde se realiza la transcripción de un párrafo que contenga una idea importante, Igualmente palabras o unidades léxicas desconocidas (estas sirven para ser trabajadas en la construcción del glosario) • Utilizando la información del resaltado o subrayado el alumno con la guía del docente identifica las palabras o unidades simbólicas que le son desconocidas y que le dificultan la comprensión del texto • Contextualización de la palabra y/o unidad léxica • Consulta al diccionario y socializa la información encontrada • Realiza preguntas de niveles literales e inferenciales ¿Qué hechos ocurrió primero? ¿De qué trata principalmente el cuento? ¿Quiénes son los protagonistas del cuento? ¿Por qué se disgustaron el hijo y la nuera con él? Le compraron un plato de madera, ¿por qué no de cristal? ¿Qué vieron los padres hacer a su hijo? ¿Dónde comía el abuelo y con quién? ¿Por qué lloraba con tristeza? ¿Por qué sentaron al abuelo en un rincón? cuál es la idea principal que nos quiere enseñar el autor con este cuento. Este cuento nos enseña principalmente qué? • Verifican sus predicciones 		
Después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • El docente mediante el mapa conceptual ayuda a ordenar los hechos del cuento para así poder comprenderlo mejor. • Desarrolla una interrogación dirigida para afianzar las inferencias • Se les preguntará por los hechos de la historia y los estudiantes escribirán sus respuestas. • Sobre la base del Mapa conceptual elabora un resumen de lo leído • Elabora un cuadro comparativo entre las predicciones hechas (inferencias) y lo sucedido en el cuento 	<ul style="list-style-type: none"> -Mapa conceptual - Resumen - Cuadro comparativo 	<ul style="list-style-type: none"> •

EL ABUELO Y EL NIETO

Había una vez un pobre muy viejo que no veía apenas, tenía el oído muy torpe y le temblaban las rodillas.

Cuando estaba a la mesa, apenas podía sostener la cuchara y dejaba caer la sopa en el mantel.

Su hijo y su esposa estaban muy disgustados con él, hasta que, por último, lo dejaron en un rincón del cuarto, donde le llevaban la comida en un plato viejo de barro.

El anciano lloraba con frecuencia y miraba con tristeza hacia la mesa. Un día se cayó al suelo y se le cayó el plato que apenas podía sostener en sus temblorosas manos.

Su nuera le llenó de improperios a los que no se atrevió a responder y bajó la cabeza suspirando. Entonces le compraron un plato de madera, en el que le dieron de comer de allí en adelante.

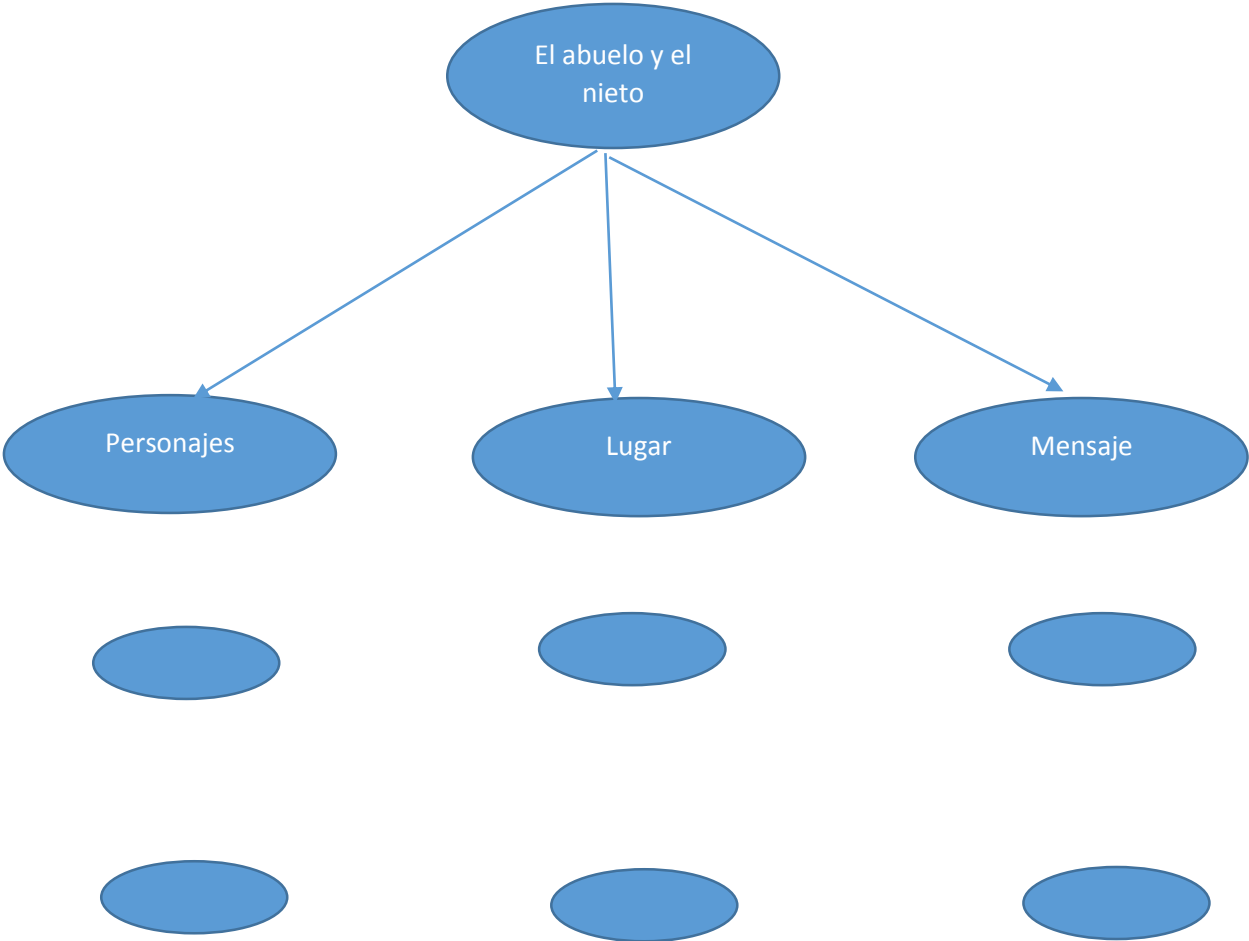
Algunos días después vieron a su niño muy ocupado en reunir algunos pedazos de madera que había en el suelo.

- ¿Qué haces? - preguntó su padre.

- Un plato, contestó, para daros de comer a ti y a mamá cuando seáis viejos.

El marido y la mujer se miraron por un momento sin decirse palabra. Después se echaron a llorar, volvieron a poner al abuelo a la mesa; y comió siempre con ellos, siendo tratado con la mayor amabilidad.

Mapa Conceptual



Cuadro Comparativo

Aspectos a comparar	Predicciones	El abuelo y el nieto
	semejanzas	diferencias
Inicio del cuento		
Desarrollo del cuento		
Fin del cuento		
Personajes		

Glosario

[illegible]

Ficha textual

15.5 cm



1
2
.
5
c
m



1. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Nivel: Educación primaria

1.2. Área: Comunicación

1.3. Ciclo: III

1.4. Grado: 3

1.5. Duración: 3 horas pedagógicas

1.7. Título de la sesión: Leemos para comprensión de textos narrativos “La pequeña ardilla”

2. APRENDIZAJE ESPERADO

Al término de la sesión los estudiantes podrán comprender textos cortos, sencillos, claros y precisos teniendo en cuenta su estructura. Identifican el problema en el cuento.

3. CAPACIDAD LECTORA:

Leer y comprende textos narrativos y localiza información literal e infiere información.

4.-Organización Didáctica

Propósito	Sistema de Conocimientos	Indicadores
Comprende textos narrativos y localiza información literal e infiere información.	Comprensión de texto a partir de un cuento “la pequeña ardilla”	<ul style="list-style-type: none">• Identifica información explícita del texto narrativo.• Deduce características de los personajes del texto.• Relaciona el significado de la palabra nueva con el contexto del texto.• Infiere intención del autor en el texto leído.

5.- Secuencia Didáctica

Momentos	Acciones	Estrategias	Recursos
Antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Lee el título de la leyenda. “La pequeña ardilla” Luego responde las preguntas ¿De qué crees que tratará el cuento? • Se propone el uso de la Auto pregunta guía • ¿Cuál es el propósito de la lectura? ¿Para qué leerás tú el cuento “la pequeña ardilla”? • Plantea Estrategias para recuperar los saberes previos de los alumnos, estas giran en torno ¿Dónde viven las ardillas? ¿Qué cosas puede comer una ardilla? etc. • Induce a formular predicciones a partir del título como: ¿Quién será el personaje principal? ¿Quiénes serán los otros personajes? ¿Qué creen que sea el problema? ¿Cómo lo resolverán? • Mediante un proceso inductivo promueve el conflicto cognitivo 	-Establecimiento del Propósito. -De activación del conocimiento previo. -Elaborar predicciones	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento • Láminas • Plumones • Hojas de trabajo
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • El docente realiza una lectura panorámica de la leyenda. “La pequeña ardilla” • El docente entregará a los estudiantes EL TEXTO del cuento “La pequeña ardilla” • Los niños leen forma silenciosa el texto • La docente orienta una relectura orientando a realizar un resaltado o subrayado de las ideas principales, secundarias, hechos y conceptos utilizando diversos colores para diferenciarlas. • El resaltado o subrayado se hace párrafo x párrafo y de palabras claves, ideas y no frases enteras. • Se subraya o resalta las ideas centrales o secundarias que nos permitan verificar las hipótesis sobre la lectura que el alumno va planteando. 	-El subrayado o resaltado -Construcción de glosario -Fichas Textuales	<ul style="list-style-type: none"> •

	<ul style="list-style-type: none"> • Igualmente se resalta o subraya palabras, frases cuyo significado se desconocen y limitan la comprensión textual. • Se realiza un fichaje donde se realiza la transcripción de un párrafo que contenga una idea importante, Igualmente palabras o unidades léxicas desconocidas (estas sirven para ser trabajadas en la construcción del glosario) • Utilizando la información del resaltado o subrayado el alumno con la guía del docente identifica las palabras o unidades simbólicas que le son desconocidas y que le dificultan la comprensión del texto • Contextualización de la palabra y/o unidad léxica • Consulta al diccionario y socializa la información encontrada • Realiza preguntas de niveles literales e inferenciales ¿Qué hechos ocurrió primero? ¿De qué trata principalmente el cuento? ¿Qué clases de árboles había en el bosque? ¿Por qué crees que la ardilla le ofreció comida a la otra ardilla? ¿Qué animales vivían en el bosque? ¿Por qué se sentía muy triste la ardilla? ¿Por qué no tenía ninguna amiga? ¿Cómo era la ardilla que apareció mientras comía? Este cuento nos enseña principalmente qué? • Verifican sus predicciones 		
Después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • El docente mediante el mapa conceptual ayuda a ordenar los hechos del cuento para así poder comprenderlo mejor. • Desarrolla una interrogación dirigida para afianzar las inferencias • Se les preguntará por los hechos de la historia y los estudiantes escribirán sus respuestas. • Sobre la base del Mapa conceptual elabora un resumen de lo leído • Elabora un cuadro comparativo entre las predicciones hechas (inferencias) y lo sucedido en el cuento 	<ul style="list-style-type: none"> -Mapa conceptual - Resumen - Cuadro comparativo 	<ul style="list-style-type: none"> •

LA PEQUEÑA ARDILLA

En un bosque remoto, al pie de una montaña, vivía una pequeña ardilla. Allí había árboles de todas clases: pinos, abetos, cedros, sauces. Algunos eran muy altos, con muchas hojas y ramas; otros eran bajos y parecían desnudos.

En el bosque, también vivían muchos animales: pájaros, liebres, ciervos. Había, además, muchas ardillas.

A pesar de ello, la ardillita se sentía muy triste porque se pasaba el día sola. Como era muy pequeña y no sabía trepar a los árboles, no tenía ninguna amiga. Un día, estaba comiendo sola una bellota, cuando apareció otra ardilla un poco más grande.

Como ésta tenía mucha hambre, la pequeña ardilla le ofreció compartir su comida. Desde ese momento, las dos ardillas fueron inseparables.

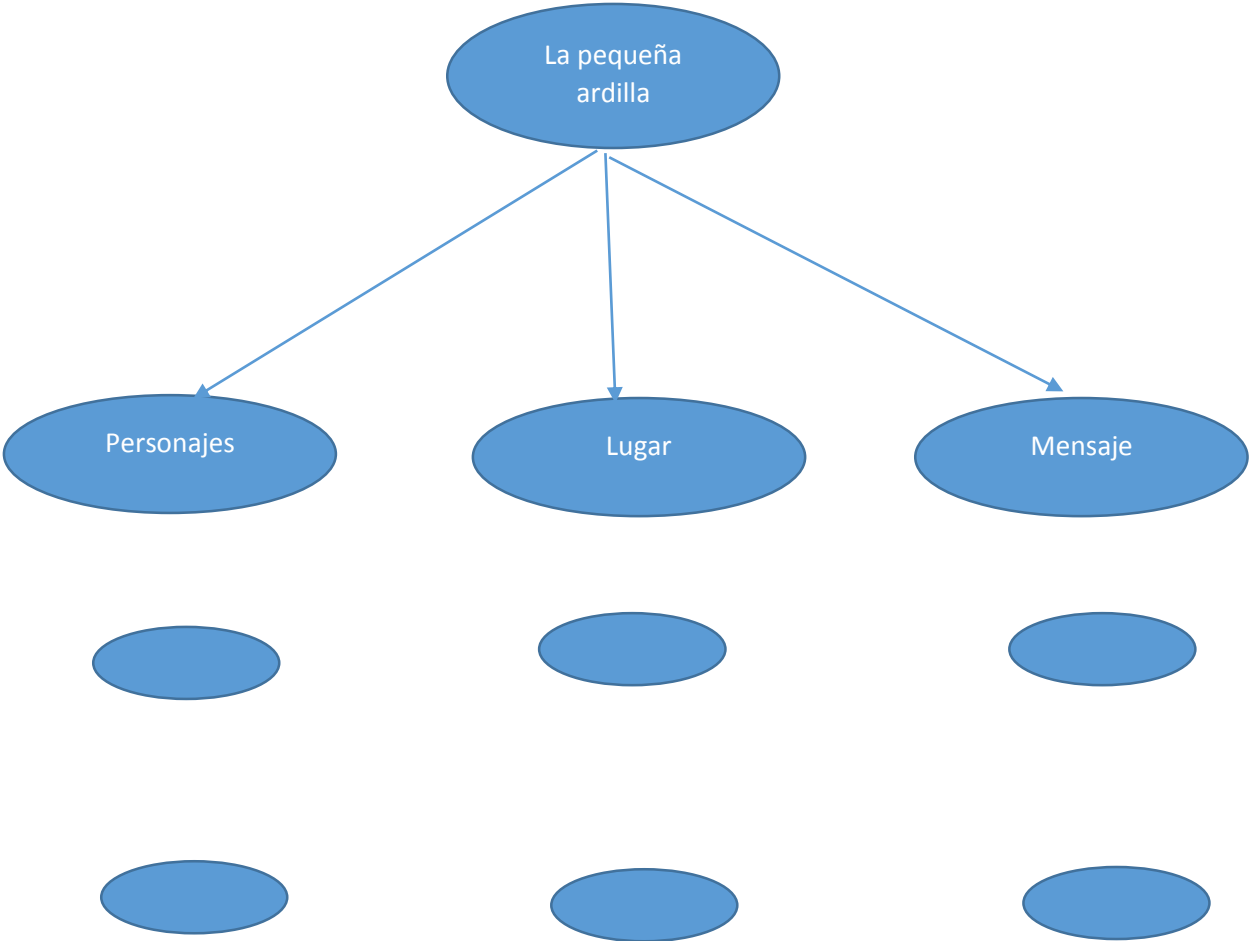
La más pequeña aprendió a trepar a los árboles y a jugar como sus otras compañeras. Nunca más se sentiría sola.

Tomado

de

http://www.ceiploreto.es/sugerencias/Comprension_lectora/mis_lecturas_ciclo2.pdf

Mapa Conceptual



Cuadro Comparativo

Aspectos a comparar	Predicciones	Leyenda “la pequeña ardilla”
	semejanzas	diferencias
Inicio del cuento		
Desarrollo del cuento		
Fin del cuento		
Personajes		

Glosario

[illegible]

1. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Nivel: Educación primaria

1.2. Área: Comunicación

1.3. Ciclo: III

1.4. Grado: 3

1.5. Duración: 3 horas pedagógicas

1.7. Título de la sesión: Leemos para comprensión de textos narrativos “El asno disfrazado de león”

2. APRENDIZAJE ESPERADO

Al término de la sesión los estudiantes podrán comprender textos cortos, sencillos, claros y precisos teniendo en cuenta su estructura. Identifican el problema en el cuento.

3. CAPACIDAD LECTORA:

Leer y comprende textos narrativos y localiza información literal e infiere información.

4.-Organización Didáctica

Propósito	Sistema de Conocimientos	Indicadores
Comprende textos narrativos y localiza información literal e infiere información.	Comprensión de texto a partir de un cuento “el asno disfrazado de león”	<ul style="list-style-type: none">• Identifica información explícita del texto narrativo.• Deduce características de los personajes del texto.• Relaciona el significado de la palabra nueva con el contexto del texto.• Infiere intención del autor en el texto leído.

5.- Secuencia Didáctica

Momentos	Acciones	Estrategias	Recursos
Antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Lee el título de la leyenda. “El asno disfrazado de león” Luego responde las preguntas • ¿De qué crees que tratará el cuento? • Se propone el uso de la Auto pregunta guía • ¿Cuál es el propósito de la lectura? ¿Para qué leerás el cuento “El asno disfrazado de león”? • Plantea Estrategias para recuperar los saberes previos de los alumnos, estas giran en torno al miedo, sus causas, consecuencias, vivencias personales etc. • Induce a formular predicciones a partir del título como: ¿Quién será el personaje principal? ¿Quiénes serán los otros personajes? ¿Qué creen que sea el problema? ¿Cómo lo resolverán? • Mediante un proceso inductivo promueve el conflicto cognitivo 	-Establecimiento del Propósito. -De activación del conocimiento previo. -Elaborar predicciones	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento • Láminas • Plumones • Hojas de trabajo
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • El docente realiza una lectura panorámica de “el asno disfrazado de león” • El docente entregará a los estudiantes EL TEXTO de “el asno disfrazado de león” • Los niños leen forma silenciosa el texto • La docente orienta una relectura orientando a realizar un resaltado o subrayado de las ideas principales, secundarias, hechos y conceptos utilizando diversos colores para diferenciarlas. • El resaltado o subrayado se hace párrafo x párrafo y de palabras claves, ideas y no frases enteras. • Se subraya o resalta las ideas centrales o secundarias que nos permitan verificar las hipótesis sobre la lectura que el alumno va planteando. • Igualmente se resalta o subraya palabras, frases cuyo significado se desconocen y limitan la comprensión textual. 	-El subrayado o resaltado -Construcción de glosario -Fichas textuales	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento • Láminas • Plumones • Hojas de trabajo • Fichas

	<ul style="list-style-type: none"> • Se realiza un fichaje donde se realiza la transcripción de un párrafo que contenga una idea importante, Igualmente palabras o unidades léxicas desconocidas (estas sirven para ser trabajadas en la construcción del glosario) • Utilizando la información del resaltado o subrayado el alumno con la guía del docente identifica las palabras o unidades simbólicas que le son desconocidas y que le dificultan la comprensión del texto • Contextualización de la palabra y/o unidad léxica • Consulta al diccionario y socializa la información encontrada • Realiza preguntas de niveles literales e inferenciales ¿Qué hechos ocurrió primero? ¿De qué trata principalmente la lectura? ¿Quién es el personaje principal de esta historia? ¿Por qué los animales huyeron hacia la selva? ¿Por qué crees que el asno iba con la cabeza gacha siguiendo a su amo? ¿Por qué crees tú que el asno se vistió con la piel del león? ¿Qué hubiese sucedido si el amo no descubría que el asno se disfrazaba? ¿Conoces algún caso en que alguien se haya hecho pasar por alguien que no era? Este cuento nos enseña principalmente qué?. • Verifican sus predicciones 		
Después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • El docente mediante el mapa conceptual ayuda a ordenar los hechos del cuento para así poder comprenderlo mejor. • Desarrolla una interrogación dirigida para afianzar las inferencias • Se les preguntará por los hechos de la historia y los estudiantes escribirán sus respuestas. • Sobre la base del Mapa conceptual elabora un resumen de lo leído • Elabora un cuadro comparativo entre las predicciones hechas (inferencias) y lo sucedido en el cuento 	-Mapa conceptual - Resumen - Cuadro comparativo	<ul style="list-style-type: none"> • Láminas • Plumones • Hojas de trabajo

EL ASNO DISFRAZADO DE LEÓN

Cierta vez, un asno se vistió con una piel de león que encontró en el camino. Los animales se asustaron al verlo y huyeron hacia la espesura de la selva. El miedo se apoderó de toda la región.

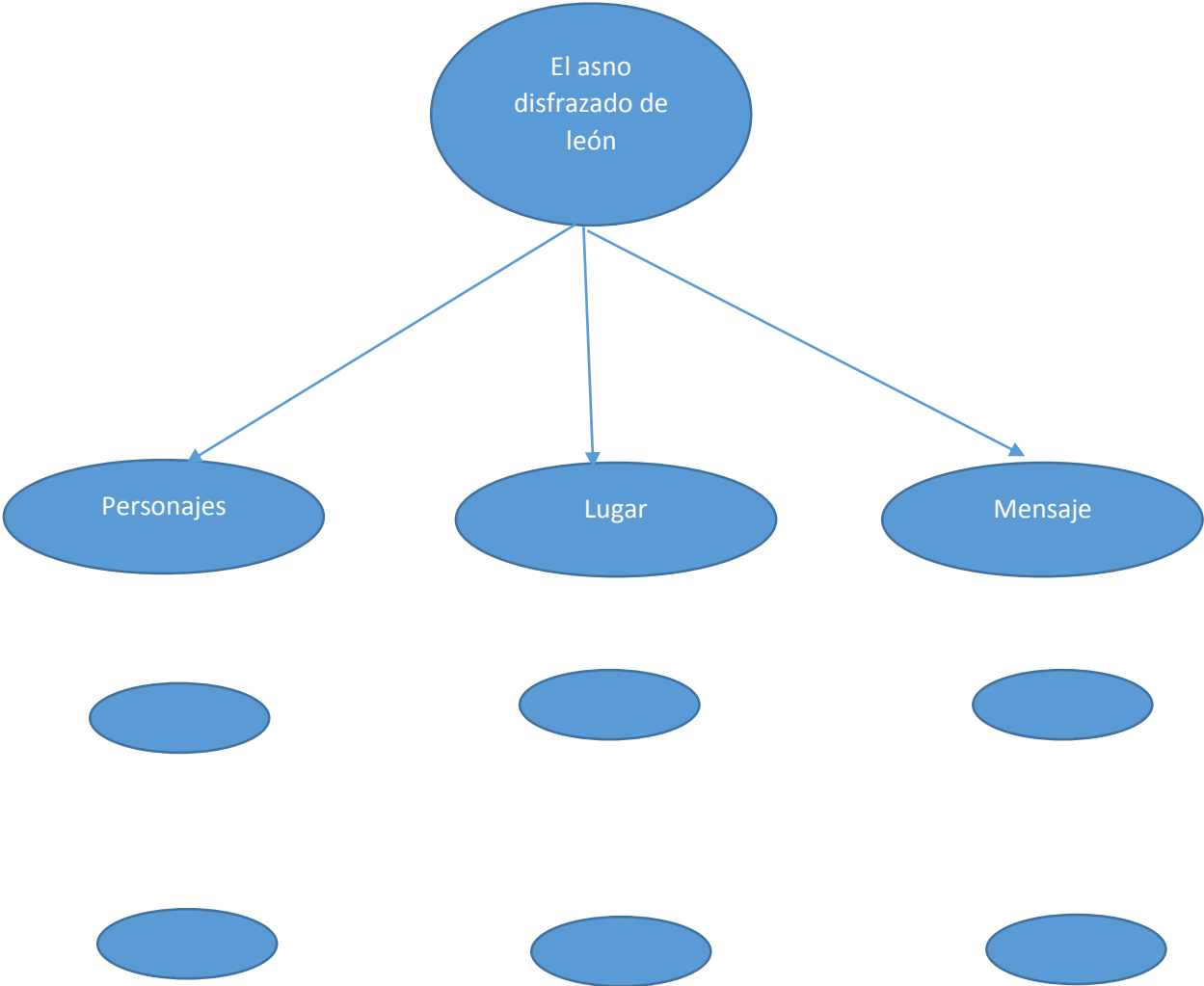
El asno respetado, ahora muy temido, se paseaba orgulloso y en forma vanidosa por toda la selva.

Cuando su amo lo echó de menos, pese al duro día de trabajo, salió a buscarlo por todas partes. Encontró una extraña figura. Sintió terror y huyó.

Al poco rato, el amo recordó las grandes orejas que salían de la piel del león y se dio cuenta de la mentira. Regresó donde estaba el animal y le quitó el disfraz, haciéndole pasar mucha vergüenza ante los demás animales de la región. Partió el amo rumbo a su campo y el asno con la cabeza gacha lo siguió.

Moraleja “No simules lo que no eres, si pasar vergüenza no quieres.”

Mapa Conceptual



Ficha textual

	15.5 cm
1	
2	
.	
5	
c	
m	

Cuadro Comparativo

Aspectos a comparar	Predicciones	“El asno disfrazado de león”
	semejanzas	diferencias
Inicio del cuento		
Desarrollo del cuento		
Fin del cuento		
Personajes		

Glosario

[illegible]

1. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Nivel: Educación primaria

1.2. Área: Comunicación

1.3. Ciclo: III

1.4. Grado: 3

1.5. Duración: 3 horas pedagógicas

1.7. Título de la sesión: Leemos para comprensión de textos narrativos “Arturo y Clementina”

2. APRENDIZAJE ESPERADO

Al término de la sesión los estudiantes podrán comprender textos cortos, sencillos, claros y precisos teniendo en cuenta su estructura. Identifican el problema en el cuento.

3. CAPACIDAD LECTORA:

Leer y comprende textos narrativos y localiza información literal e infiere información.

4.-Organización Didáctica

Propósito	Sistema de Conocimientos	Indicadores
Comprende textos narrativos y localiza información literal e infiere información.	Comprensión de texto a partir de un cuento “Arturo y Clementina”	<ul style="list-style-type: none">• Identifica información explícita del texto narrativo.• Deduce características de los personajes del texto.• Relaciona el significado de la palabra nueva con el contexto del texto.• Infiere intención del autor en el texto leído.

5.- Secuencia Didáctica

Momentos	Acciones	Estrategias	Recursos
Antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Lee el título de la fábula. “Arturo y Clementina” Luego responde las preguntas • ¿De qué crees que tratará el cuento? • Se propone el uso de la Auto pregunta guía • ¿Cuál es el propósito de la lectura? ¿Para qué leerás tú el cuento “Arturo y Clementina”? • Plantea Estrategias para recuperar los saberes previos de los alumnos, estas giran en torno ¿qué tipo de animal es una tortuga? ¿Cómo dividen tus padres las tareas en casa? ¿Qué crees sienten dos personas cuando están enamoradas? etc. • Induce a formular predicciones a partir del título como: ¿Quién será el personaje principal? ¿Quiénes serán los otros personajes? ¿Qué creen que sea el problema? ¿Cómo lo resolverán? • Mediante un proceso inductivo promueve el conflicto cognitivo 	-Establecimiento del Propósito. -De activación del conocimiento previo. -Elaborar predicciones	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento • Láminas • Plumones • Hojas de trabajo
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • El docente realiza una lectura panorámica “Arturo y Clementina” • El docente entregará a los estudiantes EL TEXTO de “Arturo y Clementina” • Los niños leen forma silenciosa el texto • La docente orienta una relectura orientando a realizar un resaltado o subrayado de las ideas principales, secundarias, hechos y conceptos utilizando diversos colores para diferenciarlas. • El resaltado o subrayado se hace párrafo x párrafo y de palabras claves, ideas y no frases enteras. • Se subraya o resalta las ideas centrales o secundarias que nos permitan verificar las hipótesis sobre la lectura que el alumno va planteando. 	-El subrayado o resaltado -Construcción de glosario	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento • Láminas • Plumones • Hojas de trabajo • Fichas

	<ul style="list-style-type: none"> • Igualmente se resalta o subraya palabras, frases cuyo significado se desconocen y limitan la comprensión textual. • Utilizando la información del resaltado o subrayado el alumno con la guía del docente identifica las palabras o unidades simbólicas que le son desconocidas y que le dificultan la comprensión del texto • Contextualización de la palabra y/o unidad léxica • Consulta al diccionario y socializa la información encontrada • Realiza preguntas de niveles literales e inferenciales ¿De qué trata principalmente el cuento? ¿Qué carga Clementina en su espalda? ¿Cuál es el sueño de Clementina? ¿A qué se dedica Arturo? ¿Cómo se sintió Arturo al darse cuenta de que Clementina lo había abandonado? ¿Prestaba interés Arturo por las inquietudes de Clementina? ¿Tienen Arturo y Clementina los mismos planes de futuro? ¿Cómo cree Arturo que puede hacer feliz a Clementina? ¿Crees que Clementina ha sido feliz con Arturo? Justifica tu respuesta. ¿Qué opinas acerca de que en una pareja uno de los miembros cargue con las tareas y las decisiones? ¿Este cuento nos enseña principalmente qué? • Verifican sus predicciones 		
Después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • El docente mediante el mapa conceptual ayuda a ordenar los hechos del cuento para así poder comprenderlo mejor. • Desarrolla una interrogación dirigida para afianzar las inferencias • Se les preguntará por los hechos de la historia y los estudiantes escribirán sus respuestas. • Sobre la base del Mapa conceptual elabora un resumen de lo leído • Elabora un cuadro comparativo entre las predicciones hechas (inferencias) y lo sucedido en el cuento 	-Mapa conceptual - Resumen - Cuadro comparativo	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento • Láminas • Plumones • Hojas de trabajo • Fichas

ARTURO Y CLEMENTINA (adaptación)

Arturo y Clementina son dos tortugas jóvenes y enamoradas. Clementina tiene muchos proyectos para su futura vida en común: viajarán por todas partes e incluso cumplirá su sueño de visitar Venecia. Pero los planes de Arturo son muy diferentes. Arturo ha decidido que él pescará para los dos mientras Clementina descansa.

Clementina se aburre e intenta iniciar una serie de actividades: aprender a tocar la flauta, pintar,... pero Arturo la desanima una y otra vez y para contentarla le compra regalos sin parar. Clementina carga cada regalo de Arturo sobre su concha. Llega un momento en que son tantas las cosas que lleva auestas que apenas puede moverse.

Clementina se siente cada vez más desgraciada hasta que un buen día decide salir de su caparazón y darse una vuelta. Al principio sus paseos son cortos, pues no quiere que Arturo sospeche, pero poco a poco se van alargando.

Un día Clementina no regresa. Al darse cuenta Arturo se enfada mucho y piensa que Clementina es una desagradecida. Arturo nunca llegará a entender la razón de la partida de Clementina.

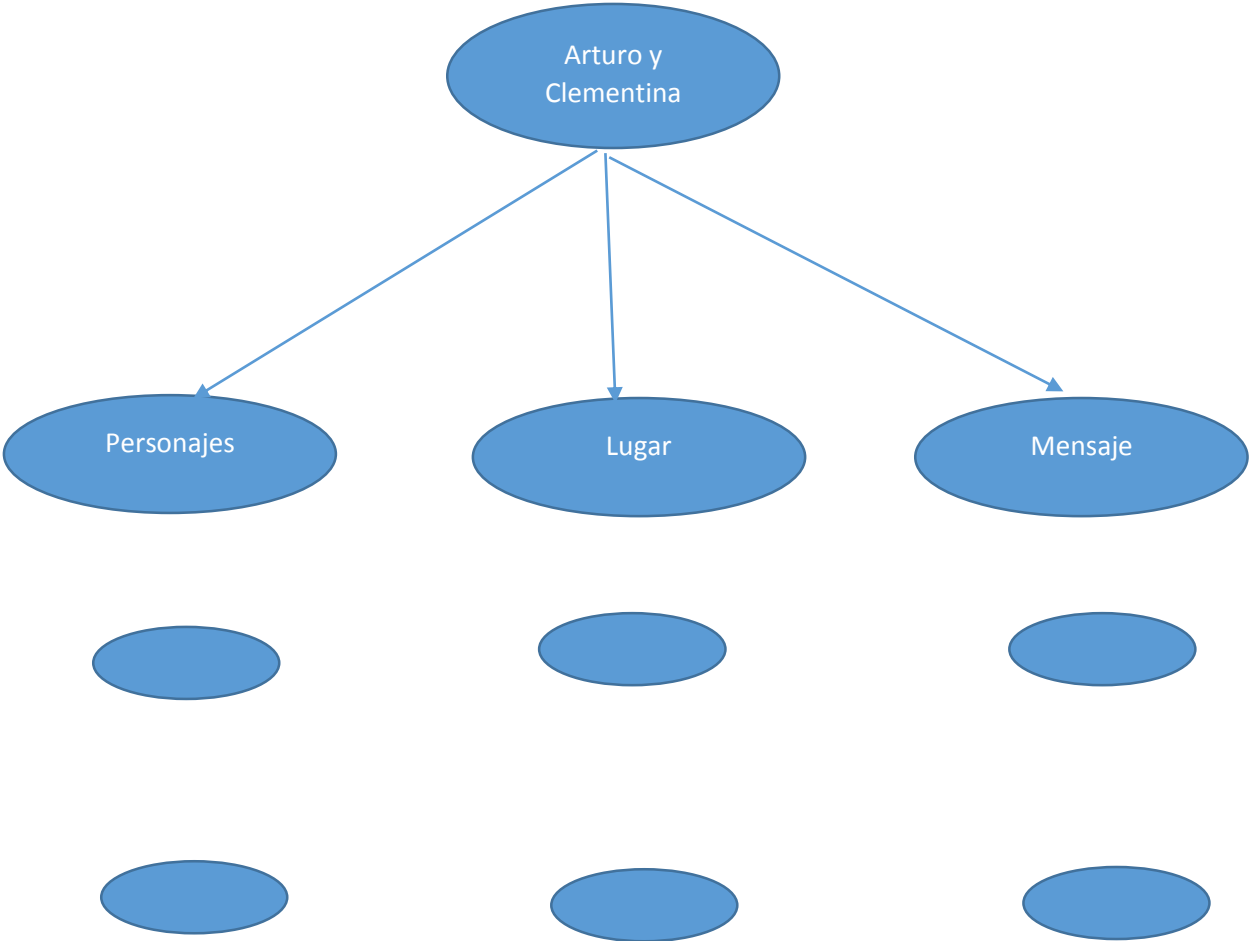
Adela Turín

Tomado

de

http://www.ceiploreto.es/sugerencias/Comprension_lectora/mis_lecturas_ciclo2.pdf

Mapa Conceptual



Cuadro Comparativo

Aspectos a comparar	Predicciones	Arturo y Clementina
	semejanzas	diferencias
Inicio del cuento		
Desarrollo del cuento		
Fin del cuento		
Personajes		

Glosario

[illegible]

1. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Nivel: Educación primaria

1.2. Área: Comunicación

1.3. Ciclo: III

1.4. Grado: 3

1.5. Duración: 3 horas pedagógicas

1.7. Título de la sesión: Leemos para comprensión de textos narrativos “Asamblea en la carpintería”

2. APRENDIZAJE ESPERADO

Al término de la sesión los estudiantes podrán comprender textos cortos, sencillos, claros y precisos teniendo en cuenta su estructura. Identifican el problema en el cuento.

3. CAPACIDAD LECTORA:

Leer y comprende textos narrativos y localiza información literal e infiere información.

4.-Organización Didáctica

Propósito	Sistema de Conocimientos	Indicadores
Comprende textos narrativos y localiza información literal e infiere información.	Comprensión de texto a partir de un cuento “Asamblea en la carpintería”	<ul style="list-style-type: none">• Identifica información explícita del texto narrativo.• Deduce características de los personajes del texto.• Relaciona el significado de la palabra nueva con el contexto del texto.• Infiere intención del autor en el texto leído.

5.- Secuencia Didáctica

Momentos	Acciones	Estrategias	Recursos
Antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Lee el título de la leyenda. “Asamblea en la carpintería” Luego responde las preguntas • ¿De qué crees que tratará el cuento? • Se propone el uso de la Auto pregunta guía • ¿Cuál es el propósito de la lectura? ¿Para qué leerás “La asamblea en la carpintería” • Plantea Estrategias para recuperar los saberes previos de los alumnos, estas giran en torno al miedo, sus causas, consecuencias, vivencias personales etc. • Induce a formular predicciones a partir del título como: ¿Quién será el personaje principal? ¿Quiénes serán los otros personajes? ¿Qué creen que sea el problema? ¿Cómo lo resolverán? • Mediante un proceso inductivo promueve el conflicto cognitivo 	-Establecimiento del Propósito. -De activación del conocimiento previo. -Elaborar predicciones	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento • Láminas • Plumones • Hojas de trabajo
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • El docente realiza una lectura panorámica de la “Asamblea en la carpintería” • El docente entregará a los estudiantes EL TEXTO de “Asamblea en la carpintería” • Los niños leen forma silenciosa el texto • La docente orienta una relectura orientando a realizar un resaltado o subrayado de las ideas principales, secundarias, hechos y conceptos utilizando diversos colores para diferenciarlas. • El resaltado o subrayado se hace párrafo x párrafo y de palabras claves, ideas y no frases enteras. • Se subraya o resalta las ideas centrales o secundarias que nos permitan verificar las hipótesis sobre la lectura que el alumno va planteando. • Igualmente se resalta o subraya palabras, frases cuyo significado se desconocen y limitan la comprensión textual. 	-El subrayado o resaltado -Construcción de glosario	<ul style="list-style-type: none"> •

	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizando la información del resaltado o subrayado el alumno con la guía del docente identifica las palabras o unidades simbólicas que le son desconocidas y que le dificultan la comprensión del texto • Contextualización de la palabra y/o unidad léxica • Consulta al diccionario y socializa la información encontrada • Realiza preguntas de niveles literales e inferenciales ¿Qué hechos ocurrió primero? ¿De qué trata principalmente el cuento? ¿Quiénes son los personajes? ¿Qué ocurrió en la carpintería? ¿Quién era el presidente de la reunión ocurrida en la carpintería? ¿Qué hizo el carpintero antes de comenzar su trabajo? ¿En qué convirtió el carpintero a la tosca madera? ¿Es positivo el trabajo en equipo según transcurre esta historia? ¿A qué acuerdo llegaron al final de la asamblea? ¿Cómo se sintieron los personajes al final de la reunión? señala cualidades positivas de tus compañeros/as. Este cuento nos enseña principalmente qué? • Verifican sus predicciones 		
Después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • El docente mediante el mapa conceptual ayuda a ordenar los hechos del cuento para así poder comprenderlo mejor. • Desarrolla una interrogación dirigida para afianzar las inferencias • Se les preguntará por los hechos de la historia y los estudiantes escribirán sus respuestas. • Sobre la base del Mapa conceptual elabora un resumen de lo leído • Elabora un cuadro comparativo entre las predicciones hechas (inferencias) y lo sucedido en el cuento 	-Mapa conceptual - Resumen - Cuadro comparativo	<ul style="list-style-type: none"> •

ASAMBLEA EN LA CARPINTERIA

Cuentan que en la carpintería hubo una vez una extraña asamblea. Fue una reunión de herramientas para arreglar sus diferencias. El martillo ejerció la presidencia, pero la asamblea le notificó que tenía que renunciar. ¿La causa?

- Hacía demasiado ruido y, además, se pasaba el tiempo golpeando.

El martillo aceptó su culpa, pero pidió que también fuera expulsado el tornillo. Dijo que había que darle muchas vueltas para que sirviera de algo. Ante el ataque, el tornillo aceptó también, pero pidió la expulsión de la lija. Hizo ver que era muy áspera en su trato y siempre tenía fricciones con los demás.

Y la lija estuvo de acuerdo, a condición de que fuera expulsado el metro, que siempre se lo pasaba midiendo a los demás según su medida, como si fuera el único perfecto.

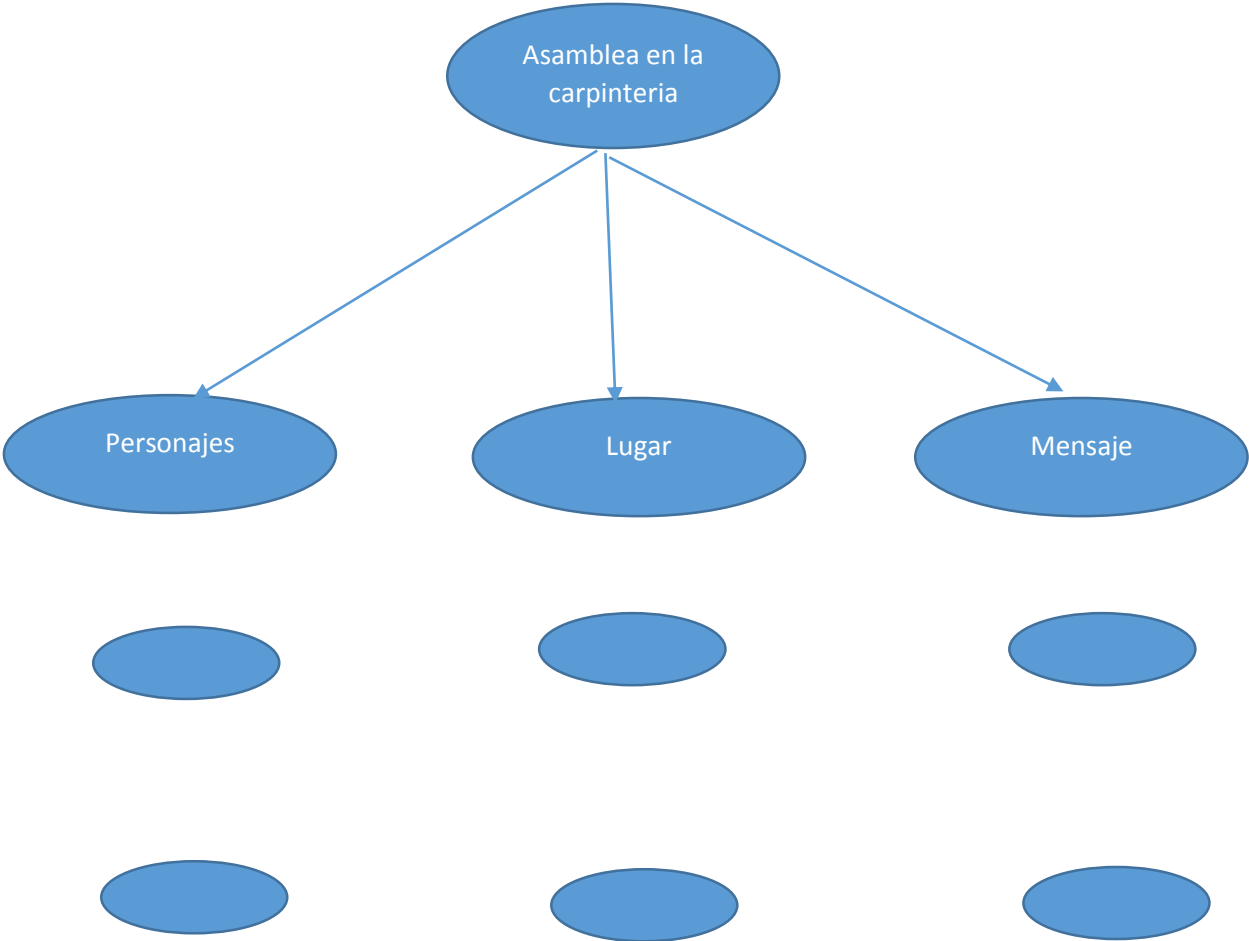
En eso entró el carpintero, se puso el delantal e inició su trabajo. Utilizó el martillo, el tornillo, la lija y el metro.

Finalmente, la tosca madera inicial se convirtió en un lindo juego de ajedrez. Cuando la carpintería quedó nuevamente sola, la asamblea reanudó la deliberación. Fue entonces cuando sonó la palabra del serrucho y dijo: "Señores ha quedado demostrado que tenemos defectos, pero el carpintero trabaja con nuestras cualidades. Eso es lo que nos hace valiosos. Así que no pensemos ya en nuestros puntos malos y concentrémonos en la utilidad de nuestros puntos buenos."

La asamblea encontró entonces que el martillo era fuerte, el tornillo unía y daba fuerza, la lima era especial para afinar y limar asperezas y observaron que el metro era preciso y exacto. Se sintieron entonces un equipo capaz de producir y hacer cosas de calidad. Se sintieron orgullosos de sus fortalezas y de trabajar juntos.

Moraleja: Encontrar defectos es muy fácil, cualquier necio lo puede hacer. Todos tenemos cualidades que hay que buscar, y trabajar con ellas para conseguir ser mejores.

Mapa Conceptual



Cuadro Comparativo

Aspectos a comparar	Predicciones	Asamblea en la carpinteria
	semejanzas	diferencias
Inicio del cuento		
Desarrollo del cuento		
Fin del cuento		
Personajes		

Glosario

[illegible]

1. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Nivel: Educación primaria

1.2. Área: Comunicación

1.3. Ciclo: III

1.4. Grado: 3

1.5. Duración: 3 horas pedagógicas

1.7. Título de la sesión: Leemos para comprensión de textos narrativos

2. APRENDIZAJE ESPERADO

Al término de la sesión los estudiantes podrán comprender textos cortos, sencillos, claros y precisos teniendo en cuenta su estructura. Identifican el problema en el cuento.

3. CAPACIDAD LECTORA:

Leer y comprende textos narrativos y localiza información literal e infiere información.

4.-Organización Didáctica

Propósito	Sistema de Conocimientos	Indicadores
Comprende textos narrativos y localiza información literal e infiere información.	Comprensión de texto a partir de un cuento “la mazorca de oro”	<ul style="list-style-type: none">• Identifica información explícita del texto narrativo.• Deduce características de los personajes del texto.• Relaciona el significado de la palabra nueva con el contexto del texto.• Infiere intención del autor en el texto leído.

5.- Secuencia Didáctica

Momentos	Acciones	Estrategias	Recursos
Antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Lee el título de la leyenda. “La mazorca de oro” Luego responde las preguntas • ¿De qué crees que tratará el cuento? • Se propone el uso de la Auto pregunta guía • ¿Cuál es el propósito de la lectura? ¿Para qué leerás tú el cuento “El primer miedo”? • Plantea Estrategias para recuperar los saberes previos de los alumnos, estas giran en torno al miedo, sus causas, consecuencias, vivencias personales etc. • Induce a formular predicciones a partir del título como: ¿Quién será el personaje principal? ¿Quiénes serán los otros personajes? ¿Qué creen que sea el problema? ¿Cómo lo resolverán? • Mediante un proceso inductivo promueve el conflicto cognitivo 	-Establecimiento del Propósito. -De activación del conocimiento previo. -Elaborar predicciones	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento • Láminas • Plumones • Hojas de trabajo
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • El docente realiza una lectura panorámica de la leyenda. “La mazorca de oro” • El docente entregará a los estudiantes EL TEXTO de la leyenda. “La mazorca de oro” • Los niños leen forma silenciosa el texto • La docente orienta una relectura orientando a realizar un resaltado o subrayado de las ideas principales, secundarias, hechos y conceptos utilizando diversos colores para diferenciarlas. • El resaltado o subrayado se hace párrafo x párrafo y de palabras claves, ideas y no frases enteras. • Se subraya o resalta las ideas centrales o secundarias que nos permitan verificar las hipótesis sobre la lectura que el alumno va planteando. 	-El subrayado o resaltado -Construcción de glosario	<ul style="list-style-type: none"> •

	<ul style="list-style-type: none"> • Igualmente se resalta o subraya palabras, frases cuyo significado se desconocen y limitan la comprensión textual. • Utilizando la información del resaltado o subrayado el alumno con la guía del docente identifica las palabras o unidades simbólicas que le son desconocidas y que le dificultan la comprensión del texto • Contextualización de la palabra y/o unidad léxica • Consulta al diccionario y socializa la información encontrada • Realiza preguntas de niveles literales e inferenciales ¿Qué hechos ocurrió primero? ¿De qué trata principalmente el cuento? ¿De qué vivía la familia? ¿Cómo conseguían dinero? ¿Quién se encargaba en la casa del campo de maíz? ¿A qué se dedicaba el marido? ¿Qué encontró la mujer un día entre el maíz recolectado? ¿Qué sucedió cuando le explicó a su marido lo que había encontrado? Este cuento nos enseña principalmente qué? ¿Te parece correcto lo que el perezoso? ¿Por qué? de manera oral y escrito Verifican sus predicciones 		
Después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • El docente mediante el mapa conceptual ayuda a ordenar los hechos del cuento para así poder comprenderlo mejor. • Desarrolla una interrogación dirigida para afianzar las inferencias • Se les preguntará por los hechos de la historia y los estudiantes escribirán sus respuestas. • Sobre la base del Mapa conceptual elabora un resumen de lo leído • Elabora un cuadro comparativo entre las predicciones hechas (inferencias) y lo sucedido en el cuento 	-Mapa conceptual - Resumen - Cuadro comparativo	<ul style="list-style-type: none"> •

La mazorca de oro

Cuenta una leyenda muy antigua de Perú **que existió una vez una familia de campesinos muy pobre**, compuesta por el matrimonio y cinco hijos. Apenas tenían para comer, y sobrevivían gracias a un campo de maíz. Con el maíz hacían tortas y pan con el que podían comer y parte del maíz que les sobraba, lo vendían por las tardes en el mercado.

Sin embargo, **la única que trabajaba en esa familia era la madre**. Ella se encargaba de cuidar, recolectar, cocinar y vender el maíz. Ella llevaba la también casa, y mandaba cada día a sus hijos al colegio. Mientras, el marido holgazaneaba sin hacer absolutamente nada.

Un día, la muchacha estaba realmente agotada, y no pudo recolectar suficiente maíz. **Al hacer recuento, se dio cuenta de que ese día no podría hacer pan suficiente para comer**, y mucho menos llevar maíz al mercado para traerse unas pocas monedas. Desconsolada, lloró y lloró... Si su marido le ayudara, podrían unir fuerzas y recolectar mucho más maíz, pero no lo conseguiría, porque él era muy egoísta y prefería dedicar su tiempo a dar tranquilos paseos por el campo. ¿Qué podía hacer?

Y cuando la mujer, ya desesperada, se iba a retirar a la cama, **descubrió que algo brillaba con mucha fuerza en medio del gran montón de maíz**. Al principio creyó que era un destello del sol. Además, al estar llorando, el destello era borroso... Pero ya cuando se alejaba de allí, se dio la vuelta y volvió a mirar. Entonces cayó en la cuenta de que era de noche, así que no podía ser un rayo de sol. Buscó en el montón de maíz qué podía ser aquello.

- Pero... - dijo en voz bajo la campesina- **No puedes ser... ¡si es una mazorca de oro!**

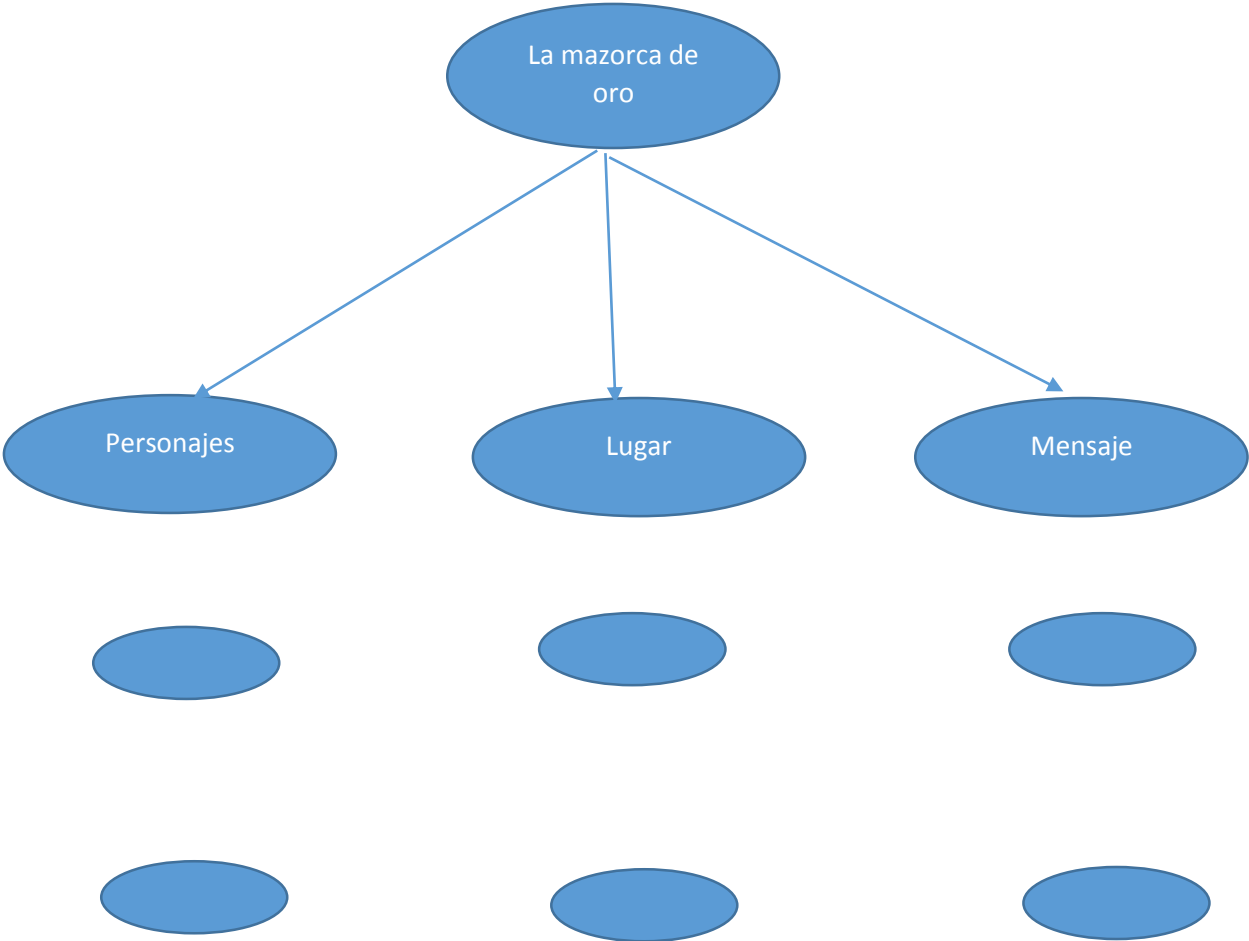
Efectivamente, entre todas las demás mazorcas, una compuesta de granos dorados lucía con mucha fuerza. Era una auténtica mazorca de oro. ¿Y qué hizo la muchacha? Corrió a buscar a su marido para darle la buena noticia.

Él, que como siempre, estaba durmiendo en la hamaca, se sobresaltó al ver aquello. **¡El gran Dios había premiado a su mujer por ser tan buena y trabajadora!** Se arrodilló y le pidió perdón. Prometió que a partir de ahora le ayudaría en todo.

Vendieron la mazorca, y con el dinero que consiguieron plantaron más maíz, arreglaron la casa y compraron ropa nueva para sus hijos. A partir de entonces, **el hombre comenzó a trabajar en el campo junto a su mujer, y sus beneficios se duplicaron.** Nunca más volvieron a pasar hambre y fueron muy, muy felices.

Tomado de <https://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/leyendas/la-mazorca-de-oro-leyenda-de-peru-para-ninos/>

Mapa Conceptual



Cuadro Comparativo

Aspectos a comparar	Predicciones	Leyenda “la mazorca de oro”
	semejanzas	diferencias
Inicio del cuento		
Desarrollo del cuento		
Fin del cuento		
Personajes		

Glosario

[illegible]