



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO



**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO – MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA DESARROLLAR LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS DEL 2° GRADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E.P.S.M. N° 11142. “SAN JUAN DE
LA VIÑA”. NUEVA ARICA, CHICLAYO – REGIÓN LAMBAYEQUE – 2017.**

TESIS

**PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y
DOCENCIA**

AUTOR: JORGE LUIS FERNÁNDEZ TERÁN

ASESOR: Dr.JORGE ISAAC CASTRO KIKUCHI

LAMBAYEQUE, 2018

“Estrategias Metacognitivas para desarrollar la Comprensión Lectora en los alumnos del 2° grado de educación secundaria de la I.E.P.S.M. N° 11142. “San Juan de la Viña”. Nueva Arica, Chiclayo – Región Lambayeque – 2017.”

PRESENTADA POR:

Jorge Luis Fernández Terán
Autor

Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi
Asesor

APROBADO POR:

Dr. Maximiliano José Plaza Quevedo
PRESIDENTE DEL JURADO

M.Sc. Martha Ríos Rodríguez
SECRETARIA DEL JURADO

Dra. Beldad Fenco Periche
VOCAL DEL JURADO

DEDICATORIA

A mis padres Alfredo y Teresa.

El autor

AGRADECIMIENTO

A Dios, por poner personas tan buenas en mi
vida.

El autor

ÍNDICE

Pág.

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Ubicación del objeto de estudio.....	12
1.2. Evolución histórico – tendencial del objeto de estudio.....	16
1.3. Características del problema.....	20
1.4. Metodología empleada en la Investigación.....	21
1.4.1. Tipo y diseño de la Investigación.....	21
1.4.2. Población y muestra.....	22
1.4.3. Técnicas e Instrumentos de recolección.....	23

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Susteno teórico	24
2.1.1. Teoría cognoscitivista.....	24
2.1.2. Teoría constructivista y la metacognición.....	24
2.1.3. Teoría constructivista según Jean Piaget.....	25
2.1.4. Teoría socio – histórica de Vigotski y la metacognición.....	26

2.1.5. La psicología cognitiva.....	28
2.1.6. Teoría cognoscitiva social de Albert Bandura y la metacognición	30
2.1.7. Estrategias para el proceso de Lectura según Isabel Solé.....	31
2.2. Marco Conceptual.....	33
2.2.1. La metacognición.....	33
2.2.2. Proceso de metacognición en la lectura.....	37
2.2.3. Estrategias metacognitivas.....	38
2.2.4. Metacognición y comprensión lectora.....	39
2.2.5. Componentes de la Metacognición.....	40
2.2.6. Comprensión lectora.....	42
2.2.7. Métodos que abordan la enseñanza de la comprensión lectora..	45
2.2.8. Niveles de comprensión lectora.....	48

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA.

3.1. Resultados de la Investigación.....	50
3.2. Modelo Teórico.....	60
3.3. Presentación de la propuesta.....	61

CONCLUSIONES

SUGERENCIAS

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

RESUMEN

El presente estudio aborda el problema sobre la comprensión lectora que presentan los alumnos del segundo grado de educación secundaria de la I.E.P.S.M. N°11142 “San Juan de la Viña” en Nueva Arica de Chiclayo en la región Lambayeque; ya que observa que la mayoría rechazan los trabajos relacionados con la lectura, les cuesta comprender lo que leen, captan de manera muy literal el texto, creen que el objetivo principal de la lectura es hacerlo lo más deprisa posible y sin equivocarse.

Por ello el objetivo planteado fue: Diseñar y aplicar estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora en los alumnos del segundo grado de educación secundaria de la I.E.P.S.M. N°11142 “San Juan de la Viña” en Nueva Arica de Chiclayo en la región Lambayeque.

La población y la muestra conformada por los 14 alumnos del segundo grado de educación secundaria de la I.E.P.S.M. N°11142 “San Juan de la Viña” en Nueva Arica. Luego, se diagnosticó una baja comprensión lectora mediante la aplicación de instrumentos como el inventario de Estrategias de Metacompreñión (IEM, adaptación de A. Meza), que permitió determinar que la mayoría de alumnos no realizan una buena comprensión lectora porque no utilizan estrategias metacognitivas que estimulan el control de su propia comprensión lectora; as que con el pre test se constató que en su mayoría desarrollan fácilmente preguntas de nivel literal y en menos porcentaje inferencial y crítico.

A consecuencia, se diseña y aplicar una propuesta basada en la aplicación simultánea de estrategias específicas de lectura y estrategias autorreguladoras en los momentos de la lectura: antes, durante y después, para lograr que los alumnos manejen la planificación, control o monitoreo y evaluación del proceso lector, de este modo mejorar la comprensión lectora. Esto ha servido para elaborar el diseño del programa y el desarrollo de las actividades de lectura en función de las estrategias que propone Solé.

Palabras claves: Estrategias Metacognitivas, comprensión lectora.

ABSTRACT

The present study addresses the problem of reading comprehension presented by secondary school students of the I.E.P.S.M. No. 11142 "San Juan de la Viña" in Nueva Arica de Chiclayo in the Lambayeque region; since he observes that the majority reject works related to reading, the more it costs what they read, the main text of the reading is as private as possible and without misunderstanding.

The proposed objective was: Design metacognitive strategies to develop reading comprehension in secondary school students of the school I.E.P.S.M. N ° 11142 "San Juan de la Viña" in Nueva Arica de Chiclayo in the Lambayeque region.

The population and the sample conformed by the 14 students of the second grade of secondary education of the school I.E.P.S.M. N ° 11142 "San Juan de la Viña" in Nueva Arica. Then, a low reading comprehension was diagnosed through the application of instruments such as the inventory of Metacomprehension Strategies (IEM, adaptation of A. Meza), which allowed to determine that most of the students did not make a good reading comprehension because they did not use metacognitive strategies. Stimulate the control of their own reading comprehension; while with the pretest it was found that, in its most adequate form, lists of literal questions and in less inferential and critical percentage.

As a result, a proposal is designed based on the simultaneous application of strategies for reading and self-regulating strategies at the time of reading: before, during and after, to ensure that students handle the planning, control or evaluation and evaluation of the reading process, in this way, improve reading comprehension. This has served for the design of the program and the development of reading activities based on the strategies proposed by Solé.

Keywords: Metacognitive strategies, reading comprehension.

INTRODUCCIÓN

En todos los niveles del sistema educativo es una realidad alarmante que la mayoría de los estudiantes no entienden lo que leen y más preocupante resulta el hecho de que tal deficiencia no se debe a la falta de lectura, por el contrario, pueden haber leído dos, tres o cuatro veces el texto en un vano intento por incorporar su contenido a la memoria. Esto puede ser como consecuencia del uso efímero de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión de textos.

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes de la OCDE, más conocido como PISA, es considerado como el esfuerzo más completo y riguroso realizado hasta la fecha para evaluar el desempeño estudiantil y recabar datos sobre el estudiante, su familia y los factores institucionales que puedan contribuir a explicar las diferencias de dicho desempeño. Especial comentario se hace con respecto a los alumnos peruanos, pues ocupan el último lugar de la lista, en un 26% de alumnos clasificados en el penúltimo nivel de puntuación y en un 54% de alumnos ubicados en el más bajo nivel de puntuación. Las dificultades para utilizar la lectura como instrumento que les permita progresar e incrementar sus conocimientos y competencia en otros ámbitos son normas, destaca el informe UNESCO, 2003.

Como respuesta a estos resultados tan alarmantes, el gobierno peruano declaró en emergencia a la educación nacional y en ese contexto se piensa que la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas ayudaría a mejorar la comprensión lectora. Esto ha generado enormes responsabilidades en los docentes por desarrollar la capacidad comunicativa de leer y comprender textos tanto científicos como no científicos.

La metacognición permite determinar cómo trabaja el estudiante cuando lee, atiende, memoriza, escribe, etc.; con el fin de descubrir estrategias de aprendizaje, para ayudar al estudiante a aprender a aprender, capacitándolo para generar nuevos recursos cuando los que él posee no son de gran utilidad de esta forma, aprende estrategias para desarrollar estrategias. Esto hace cambiar incluso el concepto tradicional sobre los test de inteligencia, que medían cuánto sabe hacer un estudiante, reemplazándolos por otros que midan cuando no sabe que hacer.

A pesar de haberse hecho muchos estudios sobre metacognición pareciera que todavía los docentes no toman conciencia de la importancia del desarrollo de esta capacidad en los estudiantes, pero particularmente en los estudiantes de educación primaria, especialmente en el área de comunicación, siendo responsabilidad de los docentes estimular la capacidad de aprender a aprender para garantizar el logro verdadero de los aprendizajes; entre ellos, la comprensión lectora que van a permitir el desarrollo del país y la inserción a un mundo competitivo y globalizado a través del desarrollo de diversas estrategias en la tarea educativa, especialmente en la lectura y análisis de textos diversos.

Armas, E. (2007), en su tesis “Propuesta de un programa de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en el área de comunicación integral de los alumnos del sexto grado de educación primaria; concluye que es factible mejorar la comprensión lectora en los niños y niñas, mediante la aplicación de estrategias metacognitivas”.

Franco, K. (2004), en la tesis “Aplicación del método TECLAS para incrementar la comprensión lectora, en los alumnos de 2º Grado de la I.E.P. “Nuestra Señora del Carmen”, concluyen que el método TECLAS desarrolla en los niños la capacidad de reflexión permitiéndoles expresar en forma oral y escrita sus críticas positivas o negativas”.

Así mismo Manay, J. (2008), en su tesis sostiene que la aplicación del programa que elaboró tuvo una influencia significativa en la comprensión lectora de los alumnos, al comprobarse y demostrarse niveles progresivos y graduales de mejora en la comprensión lectora metacognitiva y el afianzamiento de las capacidades interpretativas.

El presente trabajo de investigación se ha realizado en la I.E.P.S.M. N°11142 “San Juan de la Viña” en Nueva Arica, donde se detectó que la mayoría de los alumnos del segundo grado de secundaria rechazan los trabajos relacionados con la lectura, les cuesta comprender lo que leen, captan de manera muy literal el texto, creen que el objetivo principal de la lectura es hacerlo lo más deprisa posible y sin equivocarse.

El objeto de estudio de la presente investigación está centrado en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos del segundo grado de secundaria, mientras que el objetivo de este trabajo fue diseñar y aplicar estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora en los alumnos del segundo grado de educación secundaria de la I.E.P.S.M. N°11142 “San Juan de la Viña” en Nueva Arica de Chiclayo en la región Lambayeque.

Los objetivos específicos propuestos son: 1) Diagnosticar el nivel de manejo de estrategias para la comprensión lectora que presentan los alumnos del segundo grado de educación secundaria de la I.E.P.S.M. N°11142 “San Juan de la Viña” en Nueva Arica de Chiclayo en la región Lambayeque; 2) Diseñar y aplicar estrategias metacognitivas basadas en la teoría cognoscitiva social de Albert Bandura, en las estrategias metacognitivas de Flavell y en las estrategias de Isabel Solé; y 3) Desarrollar la comprensión lectora en los alumnos del segundo grado de educación secundaria de dicha Institución Educativa.

En cuanto al campo de acción de esta investigación, está representado por el diseño de las estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. Además, la hipótesis a defender fue: “Si se diseñan y aplican estrategias metacognitivas basadas en la teoría cognoscitiva social de Albert Bandura, las estrategias metacognitivas de Flavell y en las estrategias de Isabel Solé, entonces se contribuirá a desarrollar la comprensión lectora alumnos del segundo grado de educación secundaria de la I.E.P.S.M. N°11142 “San Juan de la Viña” en Nueva Arica de Chiclayo en la región Lambayeque”.

Luego de la aplicación del instrumento de recolección de datos, se diagnosticó que los alumnos no realizan un buen proceso de comprensión lectora y en su mayoría responden a preguntas de tipo literal; un grupo muy reducido de alumnos responden a preguntas de tipo inferencial y crítico como se ha comprobado mediante la aplicación del pre-test. Un alto porcentaje de estudiantes a quienes se les aplicó el inventario de Estrategias de Metacompreensión lectora (IEML, adoptado de A. Meza) se ha detectado que los estudiantes desarrollan más la estrategia revisión a vuelo de pájaro y en menor porcentaje los de predicción y verificación, el

uso de conocimientos previos, autopreguntas y el establecimientos de propósito u objetivos, con un 29.76%.

En consecuencia, enmarcados en las teorías cognoscitivista, constructivista, socio-histórica, teoría cognoscitiva social de Albert Bandura y las estrategias metacognitivas de Flavell, orientan el trabajo hacia una mayor precisión metodológica partiendo que la comprensión lectora no se circunscribe a la mera repetición de lo que contiene el texto, sino consiste en buscar los significados profundos del contenido. Es hallar las otras posibilidades interpretativas que contiene el contenido polisémico. Se considera además los aportes de Isabel Solé (1994) quién plantea que el proceso de comprensión lectora requiere de realizar el análisis de un texto en tres etapas: antes, durante y después de la lectura.

La presente investigación está diseñada en tres capítulos.

En el primer capítulo se presenta el análisis del objeto de estudio a partir de la ubicación de la institución educativa, el análisis tendencial de cómo surge el problema; como se manifiesta actualmente y la descripción de la metodología que nos permitió llevar a cabo el estudio.

El segundo capítulo contiene el marco teórico presentado a través de un estudio documental de diferentes fuentes bibliográficas escritas que permite una comprensión conceptual del problema de estudio.

El tercer capítulo está constituido por los resultados de la investigación, fundamentación teórica del programa, el diseño de la propuesta y el programa de estrategias metacognitivas.

Finalmente se arriban a conclusiones, sugerencias que deben ser tomados en cuenta para el mejoramiento de la comprensión lectora de los alumnos y que sirva de utilidad y referente metodológico a los docentes. Además de la bibliografía empleada en el estudio y los anexos.

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. UBICACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

La región de Lambayeque se encuentra ubicada en la zona noroeste del país. Geográficamente limita: Por el norte con Piura, por el este con Cajamarca, por el sur con La Libertad y por el Oeste con el Océano Pacífico. Es considerado el segundo departamento menos extenso luego de Tumbes.

MAPA DE LAMBAYEQUE



Fuente: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/7/78/Divisi%C3%B3n_Politica_de_Lambayeque.jpg/220px-Divisi%C3%B3n_Politica_de_Lambayeque.jpg

El 7 de enero de 1872 el presidente José Balta proyectó la creación del departamento de Lambayeque por Decreto Supremo del 7 de enero de 1872. El 1 de diciembre de 1874, durante el gobierno de Manuel Pardo y Lavalle, se confirmó su creación por el dispositivo legal firmado por el Vicepresidente Manuel Costas; en su origen sus provincias fueron Chiclayo y Lambayeque y su capital la ciudad de Chiclayo, ambas provincias desmembradas del departamento de Trujillo. El 17

de febrero de 1951, por ley N° 11590, se creó la provincia de Ferreñafe, creación de la provincia de Lambayeque.

Lambayeque tiene una extensión territorial de 14, 231 kilómetros cuadrados; dividido entre sus tres provincias, Lambayeque, Chiclayo y Ferreñafe.

La provincia de Chiclayo esta situada en el parte sur del departamento de Lambayeque. Limita por el norte con las provincias de Lambayeque y Ferreñafe; por el este con el departamento de Cajamarca; por el sur con el Departamento de La Libertad; y, por el oeste con el océano Pacífico.

La provincia de Chiclayo fue creada el 18 de abril de 1835, durante la gestión del alcalde José Leonardo Ortiz, quien lideraba los intereses de los pobladores del lugar durante los inicios de la era republicana. Comprometiendo su apoyo al coronel Felipe Santiago Salaverry en sus levantamientos contra Agustín Gamarra. En homenaje al carácter luchador de los chiclayanos le concedió el título de “Heroica Ciudad de Chiclayo”, a un pequeño pueblo que avizoraba ser la gran ciudad del departamento.

La provincia tiene una extensión de 3 288,07 kilómetros cuadrados, dividido entre veinte distritos, como lo son: Chiclayo, Cayaltí, Chongoyape, Eten, Puerto Eten, José Leonardo Ortiz, La Victoria, Lagunas, Monsefú, Nueva Arica, Oyotún, Pátapo, Picsi, Pimentel, Pomalca, Pucalá, Reque, Santa Rosa, Tumán y Zaña

Por otro lado, el distrito de Nueva Arica es uno de los veinte distritos de la Provincia de Chiclayo, en el norte de Perú. Fue creado por Ley N° 9928 de fecha 25 de enero de 1944, en el primer gobierno del Presidente Manuel Prado Ugarteche.

Su extensión es de 245,12 km², es una vía de introducción a pueblos de Cajamarca, Nanchoc; por el otro lado, es un paso para la provincia de La Florida, Niepos, del departamento de Cajamarca. Su relieve es llano, con una gradiente mayor, debido a su cercanía a los contrafuertes andinos. Presenta numerosos cerros y algunos de ellos de gran elevación. En los cuales notamos la presencia de laderas y numerosas quebradas.

Sus suelos fértiles para cultivo son poco extensos. El distrito presenta grandes depósitos de arena, piedra y ripio, que se emplean mayormente en la construcción. Su flora es de carácter ribereño, presentando especies como espinos, faiques, algarrobo, zapote, caña brava, guayaquil, carrizos, sauce, totora, hinea, cola de caballo, pájaro bobo. Su fauna presenta venado, zorro, puma, paloma, loro, pericos, huanchacos, águila, cernícalos, halcón, cóndor, gallinazo, culebras, sapo, y diversos insectos.

Es en este distrito donde se encuentra la I.E.P.S.M. N° 11142. "SAN JUAN DE LA VIÑA", no posee número de ubicación en el caserío, está a una altitud de 900 m.s.n.m. Esta Institución Educativa brinda servicio educativo de gestión pública en el nivel de educación secundaria de menores, está dentro la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local; tiene una población de 40 estudiantes de ambos sexos y 7 docentes de diversas áreas pedagógicas. Además, brinda el servicio educativo en el nivel inicial y primario.

La organización de la Institución Educativa está conformada por: la dirección: que dirige y supervisa la ejecución del proceso educativo en la Institución en concordancia con los lineamientos de la UGEL y la diversificación curricular establecida en el PCC; los docentes, quienes desarrollan la acción pedagógica de acuerdo al PCC de la Institución y en las diversas áreas pedagógicas y los alumnos quienes desarrollan acciones de aprendizaje conforme a la diversificación curricular, conjuntamente con los docentes. Además los docentes desarrollan acciones de tutoría, que tiene como finalidad la de prevención integral que garantice la calidad de la educación orientando a la consolidación de identidad personal y desarrollo de capacidades.

La institución educativa se ha caracterizado por ser una de las que mayores logros le han dado a sus pobladores, a partir de la década del 2000 ha recogido sus frutos, llevando a 2 (dos) estudiantes en promedio como ingresantes de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo en los diferentes años promocionales en las distintas carreras que esta casa superior de estudios presenta como ingeniería agrícola, agronomía, ingeniería química, contabilidad, ciencias de la comunicación y educación.

La institución también contribuye con las actividades locales, organiza pasacalles, desfile de antorchas, especialmente cuando se aproxima su aniversario, el 13 de julio o cuando el pueblo tiene su fiesta principal que se da en el mes de diciembre con las celebraciones de la Virgen Purísima Concepción, la cual es patrona del pueblo. Como institución, también realiza actividades deportivas interescolares, las mismas que se realizan en el distrito de Nueva Arica.

En el caserío La viña, la institución educativa “San Juan de la Viña” tiene más de 100 años como entidad formadora de personas a través del proceso educativo; que se inició en la época en que las tierras eran propiedad de únicos dueños (los patrones hacendados) que tenían a cargo grandes extensiones de cultivo de caña; con ello se afirma que la escuela San Juan de La Viña nace como necesidad social y empieza a funcionar con únicamente dos grados de instrucción: transición y segundo grado de primaria. Con en el tiempo iría incrementando en alumnado lo cual daría paso a la aparición de nuevos grados, es así que recién en los años 70 adquiere el estatus de Colegio Primario, teniendo a su cargo los 6 grados existentes hasta el día de hoy.

En el año 1990 toma nuevamente una nueva denominación a partir del crecimiento estudiantil, se da un gran paso en su estructura organizacional, aparece por fin la secundaria (con los cinco grados) convirtiéndose así en C.E.P.S.M “San Juan de la Viña” 11142, ya con el transcurso del tiempo pasaría a llamarse institución educativa en lugar de centro educativo.

Hoy la institución educativa cuenta con muy poco alumnado, alrededor de 100 estudiantes contando ambos niveles (primario y secundario) y se sitúa en el valle de Saña, a más de 70 km de la ciudad de Chiclayo, geopolíticamente pertenece al distrito de Nueva Arica; aunque siempre, especialmente en sus inicios se mantuvo con la irrestricta ayuda de la Hacienda Azucarera Cayaltí, lo que hoy es el distrito de la misma denominación.

1.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICO – TENDENCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO

En los años 60 y 70 un cierto número de especialistas consideraron que la comprensión era el resultado directo del desarrollo de capacidades lectoras como la decodificación. Si los estudiantes eran capaces de dominar las palabras, la comprensión se daría de forma autónoma.

A medida que los procesos iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos alumnos seguían sin comprender el texto, concluyendo finalmente en que la comprensión de textos no tenía lugar de manera autónoma.

En ese momento, los pedagogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que formularon dado que ellos hacían principalmente preguntas inferenciales y los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia, lectura y análisis crítico de los textos que leían. La lectura entonces dio un giro y se modificó y entonces los maestros comenzaron a formular al alumnado interrogantes más variados y en distintos niveles de complejidad. Pero al cabo de poco tiempo los maestros se dieron cuenta que esta práctica de hacer preguntas era fundamentalmente un medio de evaluar la comprensión pero que sin embargo no aportaba ninguna enseñanza. Esto se vio respaldado por investigaciones referidas al desarrollo de capacidades lectoras de niños y niñas.

En las década de los 70 y 80 los investigadores adscritos al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística, se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión lectora y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación.

El enfoque tradicional de enseñar a leer comprensivamente consistía en presentar este aprendizaje como la adquisición de unidades gráficas y su conversión a unidades orales. En sus primeras etapas, este proceso de enseñanza aprendizaje es considerado como puramente instrumental y mecánico. Los niños que no parecían ser capaces de efectuar las “asociaciones correctas” entre las letras y

sílabas luego de algún mes de haber asistido a la escuela, eran obligados a repetir de grado, es decir a comenzar nuevamente desde cero.

Estudios recientes demuestran que en lugar de facilitar el aprendizaje, esta visión mecanicista de enseñanza de lectura, dificultaba gravemente el aprendizaje, precisamente para aquellos niños que más necesitaban de la escuela para aprender a leer y escribir, niños provenientes de los sectores más desfavorecidos de la población.

La concepción tradicional de la lectura constituiría lo que ha sido definido como un modelo de procesamiento ascendente en la cual el lector ha de empezar por fijarse en los niveles inferiores del texto (signos, gráficos y palabras) para formar sucesivamente las distintas unidades lingüísticas hasta llegar a los niveles superiores de la frase y el texto. Para seguir este proceso el estudiante debía descifrar los signos, oralizarlos aunque sea de forma sub vocálica, a veces pronunciarlos, recibir el significado de cada unidad (palabras, frases, párrafos, etc.) y unirlos con otros para que su suma le ofrezca el significado global.

Hay evidencias que prueban las limitaciones de este enfoque ya que se ha demostrado que la percepción de letras no es más rápida en palabras conocidas que en otras que no lo son. También se comprobó que algunos mecanismos utilizados ni siquiera forman parte del acto de la lectura ya que por ejemplo el significado no se recibe a través de la oralización.

El modelo de procesamiento descendente o de arriba abajo es un componente de la lectura corriente. Aquí el estudiante no procedía letra a letra, sino que hacía uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos por establecer anticipaciones sobre el contenido del texto y se fija en este para verificarlos. Así cuanto más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará fijarse en el para construir una interpretación.

Las propuestas de enseñanza que dieron lugar a este modelo enfatizaron el reconocimiento global de palabras en detrimento de las habilidades de

decodificación, que en las acepciones más radicales se consideran perniciosas para una lectura eficaz.

Las dos formas de proceder, de abajo arriba y de arriba abajo quedan englobadas en la idea básica de que, cuando una persona lee, parte de la hipótesis de que el texto posee un significado y lo busca a través del descubrimiento de indicios visuales como de la activación de una serie de mecanismos mentales que le permiten atribuirle un sentido, es decir entenderlo.

Lo anteriormente explicado afirma como la escuela ancestralmente ha transmitido la idea de que leer es oralizar cualquier tipo de texto escrito, unidad tras unidad sin despegarse jamás de él y a tanta velocidad como sea posible sin cometer equivocaciones. Así, la oralización del texto o lectura en voz alta, ha sido la principal actividad escolar en el aprendizaje lector.

Durante la última década tanto maestros como especialistas se han propuesto encontrar nuevas estrategias de enseñanza basadas en el mejor entendimiento de los procesos involucrados en la comprensión de textos para incorporarlos en el marco teórico que utilizan durante el proceso de enseñanza. Así es como aparece el modelo interactivo de la lectura que no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector sino que atribuye gran importancia a que los niños y niñas utilizaron sus conocimientos previos para la comprensión de textos.

Aunque este modelo se diferenció de los anteriores para entender el proceso lector como un conjunto de operaciones que conllevan al desarrollo de habilidades de lectura como un proceso secuencial la propuesta carece de una teoría unánimemente aceptada que sustente cómo se produce esa interacción.

Desde principios de siglo, los educadores y psicólogos se han preocupado por determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. El interés por este fenómeno se ha incrementado en los últimos años, pero el proceso de comprensión lectora no ha sufrido cambios. Como bien señala Pioser "Cualquiera que fuese lo que hacían los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma y cualquiera que sea lo que hacen hoy para exponer

o aplicar significados en un texto, es exactamente lo mismo". Lo que ha variado es nuestra concepción de cómo se da la comprensión; solo cabe esperar que esta novedosa concepción permita a los especialistas en el tema de la lectura desarrollar mejores estrategias de enseñanza.

En la actualidad el problema de la comprensión lectora genera dificultades en la comunicación y está afectando avasalladoramente el proceso enseñanza - aprendizaje en las escuelas. La gran preocupación de los docentes hoy en día es darse cuenta que la mayoría de los estudiantes presentan dificultades para aprender los contenidos básicos de las diferentes áreas de desarrollo del currículo debido a que tienen incapacidad para comprender los textos que analizan durante la construcción de sus aprendizajes.

Hoy en día el trabajo concreto en el aula se ha centrado en mostrarle a los alumnos la descripción gramatical de nuestra lengua, es decir que obtengan conocimientos acerca de la estructura de la lengua y se ha puesto a un lado el que adquieran gusto por la lectura y entiendan lo que leen y el que logren una redacción y una expresión oral que sean fluidos claros, coherentes, con los énfasis debidos y que resulten persuasivos. La enseñanza aprendizaje se ha restringido a los conocimientos gramaticales y se ha dejado de lado las competencias comunicacionales que es lo que hoy en día la sociedad exige.

En el departamento de Lambayeque la realidad que atraviesa la educación es difícil puesto que actualmente no se está garantizando que dentro de los procesos enseñanza aprendizaje de las diferentes áreas del currículo los alumnos estén desarrollando capacidades básicas de comunicación fundamentales como leer, comprender lo que leen y expresarse con claridad y fluidez. Por este motivo el Ministerio de Educación ha puesto en marcha el Programa de Emergencia Educativa para atender prioritariamente el desarrollo de las capacidades para comunicarse.

Se ha observado que una proporción creciente de niños y niñas que asisten a las escuelas públicas presentan deficiencias en el aprendizaje porque tienen dificultades con la lectura. Estas deficiencias se manifiestan en dificultades para

decodificar palabras, analizar hechos sucedidos en el texto y para asumir una actitud crítica frente a la lectura generando de esta manera la incomprensión de los mensajes.

1.3. CARACTERÍSTICAS DEL PROBLEMA

En los diferentes niveles de evaluación de lectura Finlandia, Canadá y Nueva Zelanda muestran los mayores niveles de capacidad lectora, sin embargo Latinoamérica, incluyendo el Perú muestra bajos niveles de comprensión lectora a partir de evaluaciones internacionales como PISA, que arroja una pobreza de razonamiento verbal de los alumnos de los niveles de primaria y secundaria desde el año 2004. Esto nos demuestra que la calidad de los procesos formativos, metodológicos y de estrategias aplicadas por los docentes no se encuentran al nivel de las exigencias tanto de los estándares internacionales como de la misma comunidad educativa que es consciente de la pobreza y limitaciones de sus propios miembros.

Esto ha dado pie a que se revisen una serie de métodos y estrategias cognitivas que han venido siendo usadas a partir de la validación de experiencias de otras realidades.

En el caso del Perú, la pobreza lectora se ha venido mostrando en una decadencia desde la década de los 80 cuando empieza a evaluarse y medirse los indicadores de comprensión lectora. Es en este momento cuando se descubre que el alumno lee palabras o mensajes aislados sin interaccionarlos y sin comprender el significado contextual en el que fue escrita la lectura.

Tal problemática se traduce en los alumnos del segundo grado de secundaria de la I.E.P.S.M. N°11142 "San Juan de la Viña" en Nueva Arica de Chiclayo en la región Lambayeque, quienes muestran deficiencias en la comprensión lectora cuando se aplican preguntas estructuradas de carácter analítico, crítico, reflexivo y contextual. Es allí donde los alumnos muestran dificultades para deducir hechos que no están explícitos, pero que se infiere del contexto de la lectura.

Los alumnos tienen facilidad para recordar datos, fechas y nombres, pero no logran correlacionar hechos del contexto lector. Esto ha dado pie al trabajo sistemático de una metodología metacognitiva que relacione el saber del texto con el conocer del contexto de manera interrelacionada.

En la observación de esta experiencia se ha podido comprobar que los alumnos carecen de hábitos lectores y mucho más aún de habilidades para procesar la información.

En el análisis focalizado de la I.E. en estudio, existen muchos factores que contribuyan a mantener el problema de los bajos niveles de comprensión lectora en los alumnos de la I.E.P.S.M. N°11142 "San Juan de la Viña", dentro de los cuales podemos señalar los siguientes:

- Limitados hábitos de lectura entre los alumnos.
- Deficiente uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en los alumnos para procesar información y valoración de los textos.
- Escasa cultura lectora desde la familia que no fomenta entre sus miembros los hábitos de la lectura.
- Los niños no comprenden ni aplican contextualmente las metodologías de comprensión lectora.

1.4. METODOLOGÍA EMPLEADA EN LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. Tipo y diseño de la Investigación

Según la finalidad es básica porque pretende la generación de conocimiento científico, que se verá plasmado en el diseño de un programa de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora.

Según el tiempo de ocurrencia de los hechos y registro de la información es prospectivo por que los datos se registrarán a medida que ocurran.

Según el periodo y secuencia del estudio será transversal por que los datos serán registrados antes de la formulación de la propuesta, en cada unidad de análisis.

La investigación es de tipo aplicada cuasi experimental con propuesta. Para ello, se utilizará solo un grupo de trabajo, en donde se le aplicará las estrategias indicadas en los objetivos específicos y luego se medirá y evaluará el impacto producido en dicho grupo; consumada la aplicación de las estrategias, se compararán entre sí, los resultados finales.

El carácter de la medida, se enmarca dentro de los enfoques y paradigmas cualicuantitativo, esencialmente aplicado, que tiene como propósito no solo la comprensión e interpretación; sino de acuerdo a los resultados obtenidos de la investigación para la transformación de la realidad estudiada y posteriormente encontrada. A su vez se propone mejorar la educación mediante la propuesta señalada y aprender a partir de las consecuencias del mismo por medio de acciones netamente inmersas con el tema.

El diagrama de este diseño de investigación es el siguiente

G.E: —→ O1 X O2

Dónde:

G.E : Alumnos del segundo grado de educación secundaria

O1 : Pre test

X : Estrategias metacognitivas

O2 : Post test

1.4.2. Población muestral

Población: Estuvo conformada por los alumnos del segundo grado de educación secundaria de la I.E.P.S.M. N°11142 “San Juan de la Viña” de Nueva Arica - Chiclayo.

Muestra: Quedó constituida por los 14 alumnos del segundo grado de educación secundaria de dicha Institución, por tratarse de aula única.

1.4.3. Técnicas e instrumentos de recolección

a) Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos: Las técnicas de recolección de datos que se utilizaron en la presente investigación serán:

- Test y post test, en donde se utilizarán dos lecturas básicas con actividades destinadas a la obtención de los datos de la investigación.
- Encuesta: test elaborado por el investigador y el manejo de estrategias metacognitivas de los alumnos fue determinado a través del diagnóstico realizado con la aplicación del Inventario de Estrategias de Metacompreensión Lectora (Adaptación A. Meza). Este test permitió precisar el nivel porcentual que tienen desarrolladas las áreas de predicción y verificación (PV), revisión “a vuelo de pájaro” (RVP), establecimiento de propósitos u objetivos (EPO), autpreguntas (AU), uso de conocimientos (UCP), resumen y aplicación de estrategias definidas (RAE).
- Observación Directa. Esta técnica se utilizó desde la visita preliminar, y se siguió aplicando mientras el grupo investigador estuvo presente en la institución educativa. Lo cual sirvió para comprobar de qué manera se realizan los procesos, observando de primera mano cada uno de ellos.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. SUSTENTO TEÓRICO

2.1.1. TEORÍA COGNOSCITIVISTA

La metacognición para la teoría cognoscitivista se da como aprendizajes complejos que supone representaciones mentales organizadas y útiles que se dan a partir de estructuras cognitivas que hará que una persona actúe de acuerdo a su nivel de desarrollo y crecimiento. Su carácter relativamente permanente funciona como esquema para filtrar, codificar, categorizar, organizar, evaluar la nueva información al relacionarla con experiencias relevantes. Su utilidad se justifica en la medida en que mientras recibimos los nuevos conocimientos, simultáneamente la organizamos en unidades con determinada ordenación a la que llamamos “estructura” susceptibles de organizar la información ya existente. Estas estructuras han sido reconocidas por psicólogos desde hace algún tiempo.

Piaget (1955) los llama “Esquemas”, Bandura (1978) “Auto-sistemas”, Kelley (1955) “Constructos personales”, Miller, Pribam y Galanter (1960) “Planes”.

Algunas aplicaciones prácticas de la teoría cognoscitiva pueden apreciarse en programas para el desarrollo de habilidades mentales, procesos básicos del pensamiento, habilidades intelectuales, esquemas y mapas conceptuales, que una vez automatizadas constituyen la base para el autoaprendizaje, el autocontrol y la metacognición.

2.1.2. TEORÍA CONSTRUCTIVISTA Y LA METACOGNICIÓN

Es un paradigma social que considera que el cerebro no es un mero recipiente donde se depositan las informaciones, sino una entidad que construye la experiencia y el conocimiento, los ordena y les da forma.

Donde la posibilidad de construir experiencias y conocimientos, elementos esenciales de facilitación de nuestras acciones diarias en pos de solucionar necesidades prácticas, individuales y sociales; entonces, la construcción de nuevos elementos culturales es posible y es de responsabilidad del docente cumplir el papel de guía o mediador en la construcción de esos aprendizajes, enseñándole a pensar a través del desarrollo de habilidades cognitivas para optimizar su proceso de razonamiento, tiene también la responsabilidad de animar a los alumnos a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (metacognición) para controlarlos y modificarlos (autonomía), mejorando el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje.

2.1.3. TEORÍA CONSTRUCTIVISTA SEGÚN JEAN PIAGET

El constructivismo término utilizado por Piaget significa que el sujeto, mediante su actividad (tanto física como mental) va avanzando en el progreso intelectual del aprendizaje; pues el conocimiento para el autor no está en los objetos ni previamente en la persona, es el resultado de un proceso de construcción en el que participa de forma activa la persona. En esta teoría se da más importancia al proceso interno de razonar que a la manipulación externa en la construcción del conocimiento; aunque se reconoce la mutua influencia que existe entre la experiencia de los sentidos y de la razón. Es decir la niña o el niño van construyendo su propio conocimiento.

Piaget quiso demostrar que el aprendizaje no se produce por acumulación de conocimiento, como pretendían los empiristas sino porque también existen mecanismos internos de asimilación y acomodación.

Para la asimilación, que es establecimiento de relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos; para la acomodación reestructuración del propio conocimiento. Piaget, establece la diferencia entre el aprendizaje en sentido restringido, cuando se adquiere nuevos conocimientos a partir de la experiencia y el aprendizaje en sentido amplio, en este caso se refiere a la adquisición de técnicas o instrumentos de conocimiento.

Se puede resumir el pensamiento de Piaget, en relación con el aprendizaje del siguiente modo:

- Es un proceso de construcción activa por parte del sujeto, el cual mediante su actividad física y mental determina sus reacciones ante la estimulación ambiental.
- No depende sólo de la estimulación externa, también está determinado por el nivel de desarrollo del sujeto.
- Es un proceso de reorganización cognitiva.
- Las relaciones sociales favorecen el aprendizaje, siempre que produzca contradicciones que obliguen al sujeto a reestructurar sus conocimientos.
- La experiencia física es una condición necesaria para que se produzca el aprendizaje, pero no es suficiente, se necesita además la actividad mental.

2.1.4. TEORÍA SOCIO-HISTÓRICA DE VIGOTSKI Y LA METACOGNICIÓN

La teoría socio histórica sostiene, a diferencia de Piaget, que ambos procesos, desarrollo y aprendizaje, interactúan entre sí, considerando el aprendizaje como un factor del desarrollo. Además la adquisición de aprendizajes se explica cómo formas de socialización. Concibe al hombre como una construcción más social que biológica, en donde las funciones superiores son fruto del desarrollo cultural e implican el uso de mediadores.

Esta estrecha relación entre desarrollo y aprendizaje que Vigotsky destaca y lo lleva a formular su famosa teoría de la “ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO” (ZDP).

Esto significa, en palabras del mismo VIGOTSKY, “La distancia entre el nivel de desarrollo, determinada por la capacidad para resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.

Sobre la base de este principio, el teórico define otra de sus tesis: El aprendizaje y el desarrollo son procesos que interactúan dialécticamente. No obstante, en esa interacción, los procesos de enseñanza-aprendizaje (o la instrucción para hacer referencia a este proceso) son decisivos. Esto es, el aprendizaje produce o guía el desarrollo y el proceso enseñanza-aprendizaje impulsa el tránsito de un nivel a otro.

La zona de desarrollo potencial estaría así, referida a las funciones que no han madurado completamente en el niño, pero que están en proceso de hacerlo.

Esta concepción resulta crucial en el planteamiento de trabajar la metacognición en niños. En este sentido, no solo toma en cuenta el nivel evolutivo del niño como punto de referencia para planificar estrategias de enseñanza sino que considera el tránsito hacia la consolidación (uno de esos procesos puede ser la toma de conciencia respecto a las propias fortalezas o habilidades para asumir un reto o tarea). Estos pueden llegar a su término con éxito a partir de la planificación de estrategias de entrenamiento para tal fin. En este entrenamiento incluye el uso de mediadores, como el lenguaje, en la consolidación de procesos psicológicos superiores como la conciencia.

Se puede concluir entonces que, la comunicación que se establece entre docentes y alumnos, sirve como mediadores a través del lenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, el lenguaje es considerado como el eslabón que ayude al niño a ubicarse por encima de sus potencialidades reales (toma de conciencia de sus potencialidades y limitaciones) y alcanzar lo que por sí solo jamás hubiese podido lograr (consolidar un plan de acción para resolver determinado conflicto, monitorearlo y evaluarlo).

La zona de desarrollo próximo es entendida como lo que puede hacer el sujeto de forma independiente (puede ser evaluado a partir de los resultados de una prueba estandarizada). La segunda referida a lo que puede ser realizado por el sujeto con ayuda de alguien más experto (es el conocimiento en proceso de consolidación y que no puede ser evidenciado o evaluado a través de reportes finales o productos acabados). La zona de desarrollo próximo es evidenciada a

partir de las aproximaciones, mejoras o alcances con respecto a un nivel definitivo esperado.

El investigador considera que teniendo en cuenta el modelo constructivista y la teoría histórica social se puede desarrollar el aprendizaje y las estrategias metacognitivas si se tiene en cuenta que el aprendizaje debe estar centrado en la persona, en sus experiencias previas a partir de las cuales le permitirá desarrollar nuevas construcciones mentales, teniendo en cuenta además que el niño se desarrolla en un contexto social y de él aprende y adquiere experiencias y conocimientos. Entonces tomando estas afirmaciones como base, se puede deducir que la construcción se produce.

- a) Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget).
- b) Cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vigotsky).
- c) Cuando es significativo para el sujeto (Ausubel).

En la construcción de conocimientos las personas utilizan simbolismos culturales y sociales que se encuentran dentro de ellos que al contrastarlos con un nuevo conocimiento buscando diferentes formas para lograrlo que implica que desarrolle estrategias metacognitivas.

2.1.5. LA PSICOLOGÍA COGNITIVA

La Psicología Cognitiva es una rama de la Psicología que se ocupa de los procesos a través de los cuales el individuo obtiene conocimiento del mundo y toma conciencia de su entorno, así como de sus resultados. El origen de la psicología cognitiva está estrechamente ligado a la historia de la psicología general. La psicología cognitiva moderna se ha formado bajo la influencia de disciplinas afines, como el tratamiento de la información, la inteligencia artificial y la ciencia del lenguaje.

La metacognición para la psicología cognitiva es tomada como un proceso ejecutivo que controla las estrategias conscientes, es decir, el conocimiento acerca del propio sistema cognitivo y de su funcionamiento. Por ejemplo, en el

caso de un niño con trastornos en el aprendizaje que no sepa que la repetición mejora la recuperación del material que hay que estudiar, difícilmente la empleará como estrategia.

El conocimiento sobre las estrategias está relacionado con el conocimiento sobre los medios para alcanzar determinadas metas cognitivas, para comprender, recordar y resolver un problema. Este conocimiento implica no solo conocer cuáles estrategias utilizar sino saber cuándo una es más pertinente que la otra, de acuerdo a la tarea y a las características personales.

Bartlett (1932) realizó investigaciones que lo hace rechazar el concepto de memoria como depósito o almacén y relevar el concepto de memoria como construcción. La construcción implicaba que la memoria utiliza esquemas para observar y clasificar la información, por lo tanto como un proceso activo de reinterpretación. La sucesiva reorganización de la experiencia en esquemas permite el desarrollo de la memoria y los eventos recordados que son reconstruidos de manera diferentes en función de la ampliación de los esquemas.

Para Piaget el individuo va organizando su experiencia y conocimiento en esquemas cognitivos que a través de dos procesos fundamentales (asimilación y acomodación) se va modificando. El proceso de desarrollo se inicia a partir de esquemas sensorio motrices donde el conocimiento está ligado a la acción directa y termina en los esquemas de las operaciones formales donde se han ligado niveles de abstracción más desligados de la experiencia inmediata.

En los años sesenta, gracias al influjo de la teoría de la información, la teoría de la comunicación, la teoría general de sistemas y sobre todo el desarrollo de los ordenadores, la psicología general se hace cognitiva (se reconstruye como cognitiva). Se concibe al ser humano no como un mero reactor a los estímulos ambientales, sino como un constructor activo de sus experiencias, un “procesador activo de la información”. (Neisser, 1967).

2.1.6. TEORÍA COGNOSCITIVA SOCIAL DE ALBERT BANDURA Y LA METACOGNICIÓN

La metacognición es tomada por Albert Bandura como una herramienta muy importante de autorregulación en el aprendizaje por modelado y desde un amplio marco visual, cada individuo va formulándose un modelo teórico que permite explicar y proveer su comportamiento, en el cual adquiere aptitudes, conocimientos, reglas y actitudes, distinguiendo su convivencia y utilidad; observando diversos modelos (ya sean personas o símbolos cognoscitivos) con los cuales aprende de las consecuencias de su porvenir, dependiendo su ejecución, de que el modelo haya sido reforzado o castigado requiriendo el observador de atención, retención, producción y motivación para llevar a cabo lo que se ha aprendido.

Los modelos pueden enseñar a los observadores como comportarse ante una variedad de situaciones por medio de autoinstrucción, imaginación guiada, autorreforzamiento para lograr ciertos objetivos y otras habilidades de autorrelación.

Es así como el aprendizaje por observación influye en los integrantes de una variedad y estos a su vez en la misma en el momento en que entran a trabajar las funciones de su autorregulación.

Una aplicación reciente del modelamiento incluye la enseñanza de técnicas de autorregulación y automanejo. Un aspecto importante de los sistemas de autorregulación es nuestra serie de normas está influido definitivamente por la observación de su modelo, recompensando o castigando su propia conducta. El que las normas para dar recompensas o castigos sean elevados o indulgentes influyen en el observador. (Dicarpio, 1994)

Bandura (1967) se dio cuenta que el reforzamiento autorregulado determina la ejecución principalmente por el aumento en la motivación. Evaluando la eficacia de nuestra propia conducta al utilizar normas de ejecución previa o comparando nuestra ejecución con los demás.

El aprendizaje es una actividad de procesamiento de información en la que los datos acerca de la estructura de la conducta y de los acontecimientos del entorno se transforman en representaciones simbólicas que sirven como lineamientos para la acción (Bandura, 1986)

La teoría cognoscitiva social de Bandura ofrece estimulantes, posibilidades de aplicación en los áreas de aprendizaje, la motivación y la autorregulación ha sido probada en diversos contextos y aplicada a las habilidades cognoscitivas, sociales, motores, salud educativa y autorreguladoras, puesto que la gente aprende mediante la observación de modelos.

A manera personal y teniendo como base las teorías cognoscitivas podemos concluir que la base para el aprendizaje está en las relaciones que existen entre lo conocido y lo nuevo por aprender.

En este sentido, la esencia de la adquisición del conocimiento consiste en aprender a establecer relaciones generales, que nos permiten ir engarzando unos conocimientos con otros.

Y por ello, el aprendizaje requiere estar activo, es decir, construir nuestro conocimiento conectando las informaciones nuevas con los conocimientos previos.

También se considera que son muy importantes las interacciones personales en el desarrollo potencial del aprendizaje.

2.1.7. ESTRATEGIAS PARA EL PROCESO DE LECTURA SEGÚN SOLÉ:

En las actividades previas, durante y posteriores a la lectura podemos distinguir distintos tipos de estrategias propias del proceso lector que se desarrollan paralelamente a las estrategias autorreguladoras según Solé (1994) los que se presentan a continuación:

Clasificación de estrategias propuestas por Isabel Solé

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AUTORREGULATORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
Estrategias previas a la lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Determinación del propósito. - Planeación de la actuación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento del propósito. - Activación de conocimientos previos. - Elaboración de predicciones. - Formulación de preguntas.
Estrategias durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Monitoreo o supervisión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Determinación de las partes relevantes del texto. - Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, apunte, releer). - Estrategias de elaboración (conceptual, inferencial). - Estrategias de organización (mapas conceptuales, estructuras textuales). - Estructuras de autorregulación y control (formación y contestación de preguntas).
Estrategias después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de ideas principales. - Elaboración de resúmenes. - Formulación y contratación de preguntas. - Formulación de conclusiones y juicios de valor. - Reflexión sobre el proceso de comprensión.

2.2. MARCO CONCEPTUAL

2.2.1. LA METACOGNICIÓN

Permanentemente los educadores procuramos renovar y mejorar nuestra práctica. Esta búsqueda se apoya tanto en el conocimiento que emerge de la experiencia áulica como en la apropiación de conceptos provenientes de las

investigaciones teóricas. Promover de una manera más sistemática el desarrollo de habilidades metacognitivas por parte de los estudiantes tiene por objeto contribuir a un mejor aprendizaje.

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

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

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

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

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

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

1. Conocer la propia cognición quiere decir tomar conciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender. Por ejemplo: saber que extraer las ideas principales de un texto favorece la comprensión.
2. Controlar las actividades cognitivas implica planificarlas, controlar el proceso intelectual y evaluar los resultados.

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

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

conocimiento, o bien puede ser una estrategia metacognitiva en la medida en que sea utilizada para verificar cuánto se sabe sobre la información.

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

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

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

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

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

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

Entonces, la autoconciencia es el prerrequisito de la autorregulación. En trabajos posteriores, la investigadora distingue dos fenómenos metacognitivos: el conocimiento y la regulación de la cognición. El conocimiento de la cognición es un conocimiento declarativo, explícito, verbalizable. Es relativamente estable y fiable. La regulación de la cognición, es considerada más inestable y dependiente del contexto y de las exigencias de la tarea y más difícil de verbalizar.

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

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

Para Flavell habría que fomentar la introspección de las experiencias cognitivas, puesto que la limitación reside en una falta de conocimiento de las variables que afectan al rendimiento en tareas que requieren de una actividad cognitiva. Para Brown en cambio, la intervención debería focalizarse en las estrategias (entrenamiento en el dominio de éstas, pero también control)

2.2.2. PROCESO DE METACOGNICIÓN EN LA LECTURA

La metacognición supone dos componentes: los conocimientos que el sujeto lector posee sobre sus procesos cognitivos en la actividad de la lectura y luego

la regulación de dichos procesos (gestión). En el primer caso, el lector conoce sus recursos, límites cognitivos, intereses y motivación, conoce la tarea a realizar y las estrategias eficaces para responder a la misma.

En el segundo caso, el lector posee habilidades para utilizar sus procesos de autorregulación; mecanismos de control que guían, planifiquen y verifiquen si la comprensión se efectúa eficazmente.

Collins y Smith afirman que cuando un lector tome conciencia de que no está comprendiendo puede optar por varias soluciones:

- a) Ignorar lo que no entiende y seguir leyendo en la esperanza de que, al avanzar la lectura, cobre significado lo que no entiende.
- b) Suspender los juicios y no sacar conclusiones anticipadas. Este proceso es parecido al del investigador que, consciente de las limitaciones de su información, no se atreve a sacar una conclusión y “suspende el juicio” hasta tener más datos.
- c) Elaborar una hipótesis de tanteo. Es una forma de ir avanzando y saliendo de la ambigüedad inicial.
- d) Releer la frase intentando buscar su significado.
- e) Releer el contexto previo. A veces no es suficiente con volver a leer la frase y el lector opta por empezar más arriba la búsqueda. Intenta retomar el hilo desde el punto en que se perdió.
- f) Consultar una fuente experta. Esta es la última solución. Esta fuente puede ser el diccionario, otro compañero o el profesor.

2.2.3. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Brown (1980) presenta una lista de las estrategias metacognitivas que utiliza un lector competente. Así tenemos:

- a) Como primer paso, clarificar los fines de la lectura, darse cuenta de las exigencias de la tarea. Estos pueden ser explícitos o implícitos. El buen lector se atiende a ambos aspectos.
- b) Descubrir e identificar los aspectos importantes del mensaje y centrar la atención en ellas.
- c) Distribuir su atención de forma que se centre más en los aspectos principales y no en los secundarios.
- d) Ir controlando a lo largo de la lectura y determinar si se va entendiendo o no.
- e) Preguntarse a uno mismo si se están consiguiendo los fines previstos.
- f) Aplicar acciones correctivas cuando se detectan fallas en la comprensión.
- g) Recuperarse de las distracciones e interrupciones.

En el cuadro que sigue nos propone algunas preguntas necesarias de responder en este proceso:

FASES DE LA METACOMPRESIÓN LECTORA

Existe un consenso entre todos los investigadores sobre las fases de la metacompreensión lectora, afirman que tienen tres fases: estrategias de planificación, de control y de evaluación.

ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN	¿Para qué leer? ¿Qué estrategias empleará? ¿Qué ayudas necesitaré?
ESTRATEGIAS DE CONTROL	¿Estoy comprendiendo el texto? ¿Qué dificultades tengo? ¿A quién puedo acudir?
ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	¿He logrado comprender el texto? ¿Sobre qué aspectos necesito más información?

2.2.4. METACOGNICIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Comprender lo que se lee, implica establecer conexiones lógicas entre las ideas del texto y poder expresarlas con las propias palabras del lector. En tal sentido, las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que permite dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausente (Johnston, 1992). Es decir la comprensión de un texto escrito puede ser entendida como la reconstrucción del significado, por parte del lector, mediante la ejecución de operaciones mentales, con el propósito de darle sentido a las ideas expuestas por el autor.

La metacognición aplicada al proceso de la lectura recibe el nombre de meta comprensión. Esta puede ser definida como la conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y la habilidad para controlar las acciones cognitivas durante ésta mediante el empleo de estrategias que facilita la comprensión de un tipo determinado de textos, en función de una tarea determinada (Gordon y Brouw, 1985)

La literatura ha mostrado evidencia de la relación existente entre el entrenamiento en estrategias metacognitivas y el mejoramiento en la habilidad de comprensión de la lectura, (Ruiz y Mendoza, 1998; Mateos, 1995; Morles, 1986; Baker y Brown, 1984)

Investigadores en este campo han comparado buenos y malos lectores, pareados según criterios de edad, sexo y desempeño académico en aritméticas; ellos han reportado que los buenos lectores conocen más sobre estrategias de lectura, podían detectar errores mientras leían y recordaban mejor la información sobre el texto leído (Mendoza, 1995; Rafael y Pearson, 1985 Palinscar y Brown, 1985; entre otros).

Algunas de las estrategias metacognitivas utilizados para mejorar la comprensión de la lectura son:

- Clarificar los propósitos de la lectura.
- Identificar los aspectos importantes de un mensaje.

- Centrar la atención en el contenido principal y no en los detalles.
- Chequear las actividades que se están realizando para determinar si la comprensión esta ocurriendo.
- Involucrarse en actividades de generación de preguntas para determinar si los objetivos se están cumpliendo.
- Tomar acciones correctivas cuando se detectan fallas en la comprensión.

2.2.5. COMPONENTES DE LA METACOGNICIÓN

Los componentes de la metacognición están descritos de muchas maneras y no hay un consenso general al respecto; así: Flavell (1978) enfatiza el conocimiento acerca de la persona, la tarea y la estrategia. Brown (1978) enfatiza la planeación el monitoreo y la revisión. Desde el punto de vista de Paris Winagud 1998 citado por Díaz, 2001, los aspectos primarios de la metacognición son: conocimiento y control de sí mismo y conocimiento y control del proceso. El conocimiento y control de sí mismo implica compromiso, actitudes y atención.

Si bien los autores antes mencionados, abordan estos elementos como componentes, los autores los definen como habilidades metacognitivas, haciendo algunas modificaciones en su categorización. La cual se representa en el gráfico siguiente teniendo en cuenta sus componentes.

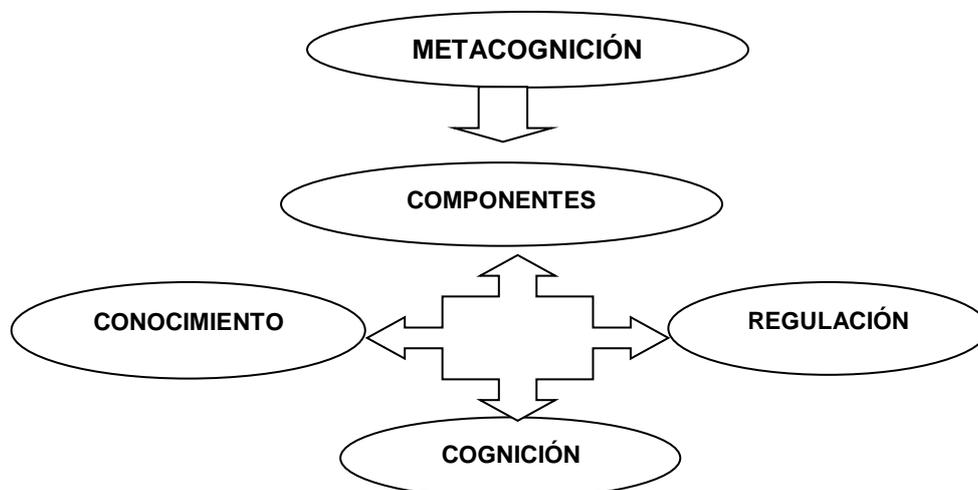


Figura 1. COMPONENTES DE LA METACOGNICIÓN

Poggioli citando a Brown (1981) señalan que: aunque estos dos componentes de la metacognición, conocimiento y regulación de la cognición, pueden diferenciarse desde el punto de vista conceptual, ambos están estrechamente relacionados y no debemos separarlos si deseamos comprender lo que es metacognición.

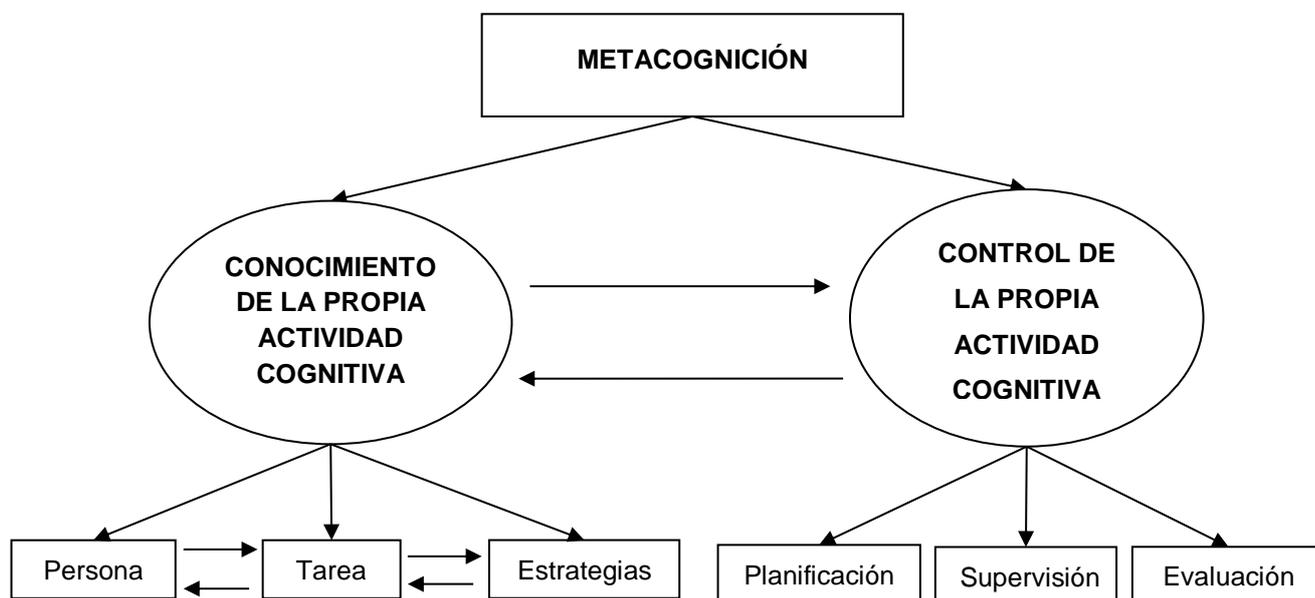


Fig. 2 EN BASE A MATEOS, 2001 p. 33

El conocimiento metacognitivo constituye el componente declarativo de la metacognición y comprende el conocimiento de los propios recursos cognitivos, de las demandas de la tarea y de las estrategias que puedan ser usadas.

El control metacognitivo constituye el componente procedimental e inclusive, procesos de planificación de las estrategias más adecuadas para resolver una tarea, de supervisión y regulación del uso que se hace de las mismas y de su efectividad así como del progreso hacia la meta establecida y de la evaluación de los resultados obtenidos.

Estas capacidades se pueden aplicar en diferentes procesos metacognitivos, así lo manifiesta la doctora Vargas, “Las habilidades metacognitivas son aplicables no solo a la lectura sino también a la escritura, el habla, la escucha, el estudio, la resolución de problemas y cualquier otro dominio en el que intervengan

procesos cognitivos. La metacognición genera aprendizaje autónomo” (Vargas, E. 2002)

No obstante, debe también ser capaz de enfrentar una realidad impregnada de tecnología en la cual el uso inteligente de la información es fundamental. (Gimeno, 1999).

Ahora más que nunca, la visión de Vigotsky de un sujeto capaz de manejar y dirigir en forma consciente las facultades superiores que conforman su mente, adquiere un valor fundamental y su propuesta filogenética cobra sentido si se considera detenidamente el mundo del futuro hacia el que se dirigen nuestros niños. Lo mismo puede decirse de la visión Flaveliana del desarrollo metacomprendido como un proceso de adaptación que tiene lugar en la vida individual de cada hombre.

2.2.6. COMPRENSIÓN LECTORA

Entre las varias definiciones sobre comprensión lectora se ha tomado la definición de Pinzas, que descubriremos paso a paso, a la vez creemos que encierra los rasgos esenciales de lo que es comprender una lectura, siendo éste el siguiente.

El primer aspecto que debemos mencionar es el que se refiere a la Naturaleza Constructiva de la Lectura: Para que se de una adecuada comprensión de un texto, es necesario que el lector esté dedicado a construir significados mientras lee. En otras palabras, es necesario que el lector lea las diferentes partes de un texto o el texto como totalidad dándole, significados o interpretaciones personales mientras lee. Este concepto es fundamental ya que sirve de base a las demás características de la comprensión de la lectura. Leer construyendo significados implica por un lado, que él no es pasivo frente al texto; y por otro lado; que se lleva a cabo pensando sobre lo que se lee (Pinzas, 1995).

Para que se de una construcción de significados el niño en este caso tiene que reconocerlas y además conocer el significado de dicha palabra, este punto es

importante porque mayormente los niños con recursos bajos presentan un pobre vocabulario aspecto que le dificultan una buena comprensión.

La segunda característica importante de la comprensión de la lectura, se desprende de la anterior y la define como un proceso de Interacción con el texto. Esto quiere decir que la persona que empieza a leer un texto, no se acerca a él desprovisto de experiencias, afectos, opiniones y conocimientos relacionados directamente o indirectamente con el tema del texto o con el tipo de discurso que es. En otras palabras, el lector trae consigo un conjunto de características cognoscitivas, experienciales y actitudinales que influye sobre los significados que atribuyen al texto y sus partes. De esta manera, por la naturaleza interactiva de la lectura podemos decir que el texto no contiene el significado sino que este emerge de la interacción entre lo que el texto propone y lo que el lector aporta al texto. Por ello, se dice que en la lectura comprensiva texto y lector entran en un proceso de interacción. Como consecuencia de esta interacción, el lector se ve involucrado en un activo y constante proceso de integración de información. Esta integración de información se da simultáneamente en dos sentidos:

En un primer sentido se da el tipo de integración que ya hemos descrito en el párrafo anterior, el que ocurre cuando el lector integra sus experiencias y conocimientos previos con las novedades que el texto trae. A esto se le denomina integración externa. A otro nivel se da la integración llamada interna, es decir la integración que el lector hace entre las partes del texto mientras va leyendo y que le ayuda a seguir el hilo del pensamiento o la lógica del autor. La primera, la integración externa, es la que permita que aprendamos de lo que leemos, adquiriendo nuevos conocimientos, vocabulario, etc. La integración externa también permite que se evalúe la corrección y propiedad de la información que trae el texto y si las características de esta coinciden con lo que se espera del tipo de discurso que es.

La integración interna, se centra en seguir el texto, evaluando la congruencia no en contraste con la experiencia o conocimiento del lector, sino con lo que el autor mismo plantea o describe a lo largo de su texto.

Ambos tipos de integración son necesarios para la denominada lectura crítica.

A mayor experiencia en un niño, mayor conocimiento y mejoras en la solución de problemas, mayormente esto se da en niños con un nivel socioeconómico medio y alto, caso contrario se da en aquellos niños con escasos recursos, falta de modelos (padres que leen poco, mayor importancia a la televisión, etc.)

La tercera característica de la lectura comprensiva, la describe como proceso estratégico. Esto quiere decir, que el lector va modificando sus estrategias lectoras o la manera cómo lee según su familiaridad con el tema, sus propósitos al leer, su motivación o interés, etc. Es decir, acomoda y cambia sus estrategias de lectura según lo necesite.

Finalmente, la cuarta característica de la comprensión lectora se refiere al aspecto Metacognitivo.

La metacognición (Pinzas, 1997) alude a la conciencia constante que mantiene el buen lector respecto a la fluidez de su comprensión del texto; y a las acciones remediales de autorregulación y reparación que lleva a cabo cuando se da cuenta que su comprensión está fallando e identifica los orígenes de su dificultad. Se trata, entonces de un proceso ejecutivo de guía o monitoreo del pensamiento mediante la lectura. Se trata, esencialmente, de estar alerta y de pensar sobre la manera como uno está leyendo, controlando la lectura para asegurarse que se lleva a cabo con fluidez y especialmente con comprensión.

La metacognición por ello, tiene una connotación de control y guía de los procesos superiores (de pensamiento) que se utiliza en la comprensión lectora. Su desarrollo en el lector es fundamental pues facilita la independencia cognitiva y la habilidad de leer para aprender.

Por tanto: Se define a la comprensión lectora como un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo.

- ✓ **Es constructivo**, porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes.

- ✓ **Es interactivo**, porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementa en la elaboración de significados.
- ✓ **Es estratégica**, porque varía según la meta (... o propósito del lector...), la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema (... y el tipo de discurso...)
- ✓ **Es metacognitivo**, porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas.

2.2.7. MÉTODOS QUE ABORDAN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN LECTORA

En cuanto a los métodos o estrategias de abordaje de la enseñanza de la comprensión y siguiendo las aportaciones del método Collins y Smith (1980); el método de enseñanza recíproca de Palincsar y Brown (1984) y el método de enseñanza directa de Baumann (1985; 1990) y de Isabel Solé (2004).

A. El método de Collins y Smith

Collins y Smith (1980) consideran que la enseñanza de la comprensión lectora debe desarrollarse progresivamente a lo largo de tres fases que son respectivamente, el modelado, la participación del alumno y la lectura silenciosa. En la primera fase o de modelado, el profesor interviene con su propia lectura ante sus alumnos como un modelo a seguir: lee en voz alta, se detiene en forma sistemática para verbalizar y hacer explícito los procesos que le permiten comprender el texto, comentando igualmente las dudas que encuentra, las dificultades a las que se enfrenta, así como qué hace para resolverlos.

Se trata sencillamente de que el profesor exponga a sus alumnos los procesos internos que él realiza para comprender la comprensión del texto detallando las acciones elementales que lleva a cabo, analizando los pasos o secuencias que desarrolla para comprender lo leído: los conocimientos previos que activa, los recuerdos que trae, las sensaciones que le provoca, lo que hace cuando se atasca en la comprensión, etc.

En la segunda fase o de participación, el profesor deberá formular preguntas que permitan activar los conocimientos previos de sus alumnos, así como realizar predicciones o plantear hipótesis en relación al contenido del texto, de tal manera que actúe como guía que va orientando la comprensión autónoma, teniendo clave que lo de las preguntas no es verificar si el alumno comprende o no el texto, sino crear una situación de comunicación tal, que el propio alumno por si mismo descubra y construya la comprensión.

B. El método de enseñanza recíproca

El método de enseñanza recíproca tal y como lo formula Palincsar y Brown, consiste en utilizar cuatro estrategias.

- Formular predicciones sobre el texto.
- Plantearse preguntas.
- Clarificar las dudas y
- Realizar el resumen.

C. El método de enseñanza directa

Bauman (1985 - 1990) considera que las acciones a llevar a cabo para la enseñanza de la comprensión lectora han de estructurarse en cuatro momentos o fases.

- 1) **Introducción.-** Se trata de informar o explicar a los alumnos los objetivos del trabajo lector a realizar justificando la utilidad del mismo, precisando y ofreciendo detalles acerca de lo que van a hacer y para qué.
- 2) **Ejemplo:** Mostrar un ejemplo de la acción o acciones a realizar, ejemplo que deberá ofrecerse por escrito con el fin de que los alumnos comprendan con nitidez y precisión lo que van a tratar de aprender. El objetivo es que los alumnos perciban claramente las características de la tarea y la demanda de aprendizaje.
- 3) **Enseñanza directa.-** El profesor discutirá, mostrará y ofrecerá con detalle

la habilidad, destreza, procedimientos o acción de que se trata con objeto de que los alumnos vayan elaborando la comprensión del texto. Al comienzo la responsabilidad en la enseñanza del profesor es muy alta, responsabilidad que va disminuyendo a medida que los alumnos van adquiriendo las habilidades y aumentando así su grado de autonomía para la comprensión.

- 4) **Aplicación dirigida.**- Los alumnos deberán poner en práctica la acción o procedimiento aprendido bajo la supervisión del profesor, que será el responsable de evaluar de forma continua la destreza aprendida, volviendo a repetir el proceso si fuese necesario.

En este método, el papel del profesor juega un papel indispensable, por lo que se requiere de él una serie de cualidades y habilidades que garanticen la calidad y eficacia de su intervención docente.

2.2.8. NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Si bien existen varios autores que plantean diversos niveles de comprensión lectora, para el presente estudio se considera los siguientes niveles, teniendo en cuenta a Juana Pinzás.

a) Comprensión literal

Significa entender la información que el texto presenta explícitamente. En otras palabras, se trata de entender lo que el texto dice.¹

La comprensión literal es el primer paso hacia la comprensión inferencial y evaluativa o crítica. Si un alumno no comprende lo que el texto comunica, entonces difícilmente puede hacer inferencias válidas y menos hacer una lectura crítica.

El mensaje o información que trae un texto y que el alumno debe entender puede referirse a características y acciones de personajes, o tramas,

¹ Leer pensando. Pinzas, Juana. Lima, 1995. Ed. Pontificia Universidad Católica.

eventos, animales, plantas, cosas o lugares, etc. En otras palabras, la comprensión literal se da en todo tipo de tema y textos.

Así mismo mediante este trabajo el maestro podrá comprobar si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente, si fija y retiene la información durante el proceso lector y si puede recordarlo para posteriormente explicarlo.

b) Comprensión inferencial

La comprensión inferencial es muy diferente de la comprensión literal. Se refiere a establecer relaciones entre partes del texto para inferir relaciones, información, conclusiones o aspectos que no están en el texto. Como resulta evidente, la comprensión inferencial no es posible si la comprensión literal es pobre. ¿Cómo podemos pensar, inferir, sacar conclusiones y establecer causas y efecto, si no recordamos los datos o la información del texto?

c) Comprensión crítica

Respecto a este nivel de comprensión lectora. “Implica una información de juicios propios, con respuesta de carácter subjetivo, una identificación con lo personajes del libro, en el lenguaje del autor; una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias”.

En tal sentido, un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicio. Se ha de enseñar a los alumnos a:

- Juzgar el contenido de un texto desde un punto de vista personal.
- Distinguir un hecho, una opinión.

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

3.1. RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN

RESULTADO DEL PRE TEST

CUADRO Nº 01: NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA

Categorías	F	%
Excelente (19 – 20)	0	0
Bueno (14 – 18)	01	7,14
Regular (11 – 13)	01	7,14
Deficiente (0 – 10)	12	85,72
TOTAL	14	100

Fuente: Pre Test aplicado a los alumnos.

En el cuadro se puede observar

- Se puede observar como resultados promedios que ubican a los estudiantes en un 85,72% en un nivel deficiente de comprensión lectora.
- En el nivel regular encontramos un 7,14%, correspondiente a 01 alumno.
- En el nivel bueno de comprensión lectora se encontró a un 7,14% correspondiente a un solo alumno.

RESULTADO DEL POST TEST

CUADRO Nº 02: NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA

Categorías	F	%
Excelente (19 – 20)	2	14,29
Bueno (14 – 18)	1	7,14
Regular (11 – 13)	7	50,00
Deficiente (0 – 10)	4	28,57
TOTAL	14	100

Fuente: Post Test aplicado a los alumnos.

En el cuadro se puede observar:

- Se observa una reducción significativa del nivel deficiente de 85,72%, 12 alumnos (pre test) a un 28,57% (post test) correspondiente a 4 alumnos.
- En el nivel regular se concentra el 50% de la muestra correspondiente a 7 alumnos mostrándose un incremento de 42,86% con respecto al pre test.
- En el nivel bueno en ambos grupos encontramos el mismo porcentaje correspondiente 7,14% correspondiente a un solo alumno.
- Y en el nivel excelente encontramos a un 14,29% correspondiente a 2 alumnos, lo que denota que ha habido una mejora significativa en comprensión lectora a comparación del primer grupo.

APLICACIÓN DEL INVENTARIO DE METACOMPREENSIÓN LECTORA

Teniendo en cuenta los parámetros que establece el inventario de metacomprensión lectora propuesta por A. Meza (Doc. APROPO), que considera que es nivel:

BUENO	76% - 100%
REGULAR	52% - 76%
BAJO	0 – 52%

Se ha realizado el análisis de los resultados obtenidos por los alumnos segundo grado de educación secundaria de la I.E.P.S.M. N°11142 “San Juan de la Viña” en Nueva Arica de Chiclayo en la región Lambayeque, los mismos que pueden observarse en los siguientes cuadros:

En cuanto al manejo de estrategias de metacomprensión lectora también se logró un avance significativo, pero estos resultados debemos tomarlos desde otro punto de vista: porque no solo se trata de realizar un frío cálculo numérico, sino darle ese sustento psicológico y pedagógico en base a fundamentos cualitativos.

Desde el punto de vista psicológico, se aprecia que la metacognición y la comprensión lectora son procesos mentales superiores, los cuales nos han de permitir darle el carácter de vitalidad a lo que sabemos y por ende mejorar nuestra calidad de vida mental.

Desde el aspecto pedagógico nos brinda la siguiente premisa, para que el aprendizaje sea duradero la comprensión debe ser buena logrando así el punto cumbre como es la metacognición.

El estudiante no podrá usar las estrategias adecuadas para lograr un proceso metacognitivo óptimo, sino comprende lo que se le brinda, siendo pertinente acotar lo siguiente: “La comprensión de textos es la base de la metacognición y con ello desarrollar el pensamiento lógico en los estudiantes”.

A continuación se aprecia los cuadros resultantes, como resultados de los test aplicados, siendo necesario plasmar su correspondiente análisis de las cifras obtenidas

RESULTADOS DEL PRE – TEST

CUADRO Nº 04:

MANEJO DE ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN LECTORA

Estrategias		%
Predicción y verificación	PV	14,29
Revisión a vuelo de pájaro	RVP	50
Establecimientos de propósitos y Objetivos	EPO	29,76
Autopreguntas	AU	25
Uso de conocimientos	UCP	17,86
Resumen y Aplicación de Estrategias definidas	RAE	15,18

Fuente: Inventario de estrategias metacognitivas aplicadas a los alumnos.

En el cuadro se observa que los alumnos del segundo grado de educación secundaria de la I.E.P.S.M. N°11142, alcanzan un nivel bajo de manera general en el manejo de estrategias metacomprensivas, aunque en la estrategia RVP, los alumnos se aproximan al nivel regular con un 50%, lo cual demuestra que la mitad del grupo en estudio al leer un texto revisan de manera general el texto, sin profundizar en su contenido, mientras que en las estrategias de PV que es fundamental en el proceso lector alcanzan un 14,29%, esto demuestra que no realizan el proceso de formulación de hipótesis, antes de leer y durante la lectura, que es una de las estrategias más importantes y complejas, pues mediante la comprobación de hipótesis y predicciones formuladas es como se construye la comprensión, además con los datos observados se puede afirmar que los niños no ponen en práctica el control o monitoreo de si están comprendiendo o no, demostrando que ambos grupos leen mecánicamente.

CUADRO N° 05

NIVEL PORCENTUAL DEL MANEJO DE ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN ANTES DE LEER

Estrategias		%
Predicción y Verificación	PV	17,86
Revisión a vuelo de pájaro	RVP	50,00
Establecimiento de propósito u objetivos	EPO	21,43
Autopreguntas	AU	46,43
Uso de Conocimientos	UCP	11,9

Fuente: Inventario de estrategias metacognitivas aplicadas a los alumnos.

En este cuadro se observa el nivel porcentual del manejo de estrategias de metacomprensión específicamente antes de leer, donde se ha logrado determinar que los alumnos antes de iniciar la lectura han alcanzado en la estrategia PV con un 17,86% esto demuestra que no hacen un análisis del título o imágenes para activar sus conocimientos previos antes de leer.

En la estrategia RVP los alumnos alcanzaron un 50%, esto demuestra que no ahondan en detalles, aunque se aproxima al nivel regular.

Por otro lado se observa que en el manejo de estrategias EPO alcanzan un 21,43%, ante lo cual se puede afirmar que los alumnos no establecen un objetivo para leer.

En lo que concierne a la estrategia AU han alcanzado puntajes similares, es decir, un 46,43%; pero ubicado en el nivel bajo según el parámetro.

Finalmente a lo referente a la estrategia UCP alcanzó un 11,9%; se puede decir que es la estrategia, que menos practican, esto significa que los alumnos no ponen en práctica sus conocimientos para contrastarlos con lo que leen y lograr una mejor comprensión.

CUADRO N° 06

MANEJO DE ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN DURANTE LA LECTURA

Estrategias		%
Predicción y Verificación	PV	11,61
Autopreguntas	AU	25
Uso de Conocimientos	ACP	28,57
Resumen y aplicación de estrategias definidas	RAE	10,71

Fuente: Inventario de estrategias metacognitivas aplicadas a los alumnos.

En el cuadro se presenta el nivel porcentual de manejo de estrategias de metacompreñión lectora durante la lectura.

Se puede observar que en un nivel bajo aplican las estrategias metacognitivas consignadas en el cuadro, es un signo que permite diagnosticar que los alumnos necesitan ser estimulados para una mejor comprenñión lectora; esto significa que los alumnos no hacen uso de sus experiencias previas para comprender el texto.

CUADRO N° 07

MANEJO DE ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN DESPUÉS DE LA LECTURA

Estrategias		%
Predicción y Verificación	PV	17,86
Establecimiento de propósitos u objetivos	EPO	46,43
Uso de Conocimientos	UCP	21,43
Resumen y aplicación de estrategias definidas	RAE	19,64

Fuente: Inventario de estrategias metacognitivas aplicadas a los alumnos.

- En el cuadro se observa que en la estrategia PV han obtenido un 17,86%, lo que significa que están en un nivel bajo.
- En la estrategia EPO se alcanzó el mayor porcentaje 46,43%; pero a pesar de ello se ubican en el nivel bajo.
- En cuanto a la estrategia UCP están en mejores condiciones con un 21,43%, eso significa que el uso de conocimientos previos para interpretar el texto en un nivel bajo.
- En la estrategia RAE los alumnos alcanzaron un 19,64%

En síntesis en los resultados del pre – test se observa que los alumnos muestran un bajo nivel en el manejo de estrategias de metacompreensión lectora.

RESULTADOS DEL POST-TEST

CUADRO N° 08

MANEJO DE ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN LECTORA

Estrategias		%
Predicción y verificación	PV	96,94
Revisión a vuelo de pájaro	RVP	100,00
Establecimientos de propósitos y Objetivos	EPO	100,00
Autopreguntas	AU	100,00
Uso de conocimientos	UCP	77,38
Resumen y Aplicación de Estrategias definidas	RAE	80,36

Fuente: Inventario de estrategias metacognitivas aplicadas a los alumnos.

En este cuadro se observa un incremento significativo en cada una de las estrategias metacognitivas, ubicándose en el nivel bueno del parámetro de inventario de metacomprensión lectora, porcentajes que conllevan a validar la metodología metacognitiva aplicada los alumnos. Los resultados oscilan entre el nivel regular y bueno como tendencia predominante.

CUADRO N° 09

MANEJO DE ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN ANTES DE LEER

Estrategias		%
Predicción y Verificación	PV	89,29
Revisión a vuelo de pájaro	RVP	100
Establecimiento de propósito u objetivos	EPO	100
Autopreguntas	AU	100
Uso de Conocimientos	UCP	100

Fuente: Inventario de estrategias metacognitivas aplicadas a los alumnos.

En este cuadro se observa que la tendencia predominante es el nivel bueno, lo que refleja que este nivel se ha impuesto en la totalidad de estrategias trabajadas antes de la lectura, se puede aseverar con todo rigor que la metodología metacognitiva ha tenido plena validez durante el desarrollo de las actividades de lectura metacognitiva trabajadas con los alumnos.

CUADRO N° 10

MANEJO DE ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN DURANTE LA LECTURA

Estrategias		%
Predicción y Verificación	PV	100.00
Autopreguntas	AU	100.00
Uso de Conocimientos	ACP	64.29
Resumen y aplicación de estrategias definidas	RAE	66.07

Fuente: Inventario de estrategias metacognitivas aplicadas a los alumnos.

En el presente cuadro se observa que el nivel porcentual de manejo de estrategias durante el proceso de la lectura ha mejorado significativamente, en un 100%, manejan la predicción y verificación, estrategia fundamental para el proceso de comprensión, así como la formulación de autopreguntas, estrategia que promueve la comprensión activa. En lo que concierne al uso de conocimientos, resumen y aplicación de estrategias definidas se obtuvo un resultado similar obteniendo un 64,24% y 66,07% respectivamente mostrándose un incremento de bajo a regular.

CUADRO N° 11

MANEJO DE ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN DESPUÉS DE LA LECTURA

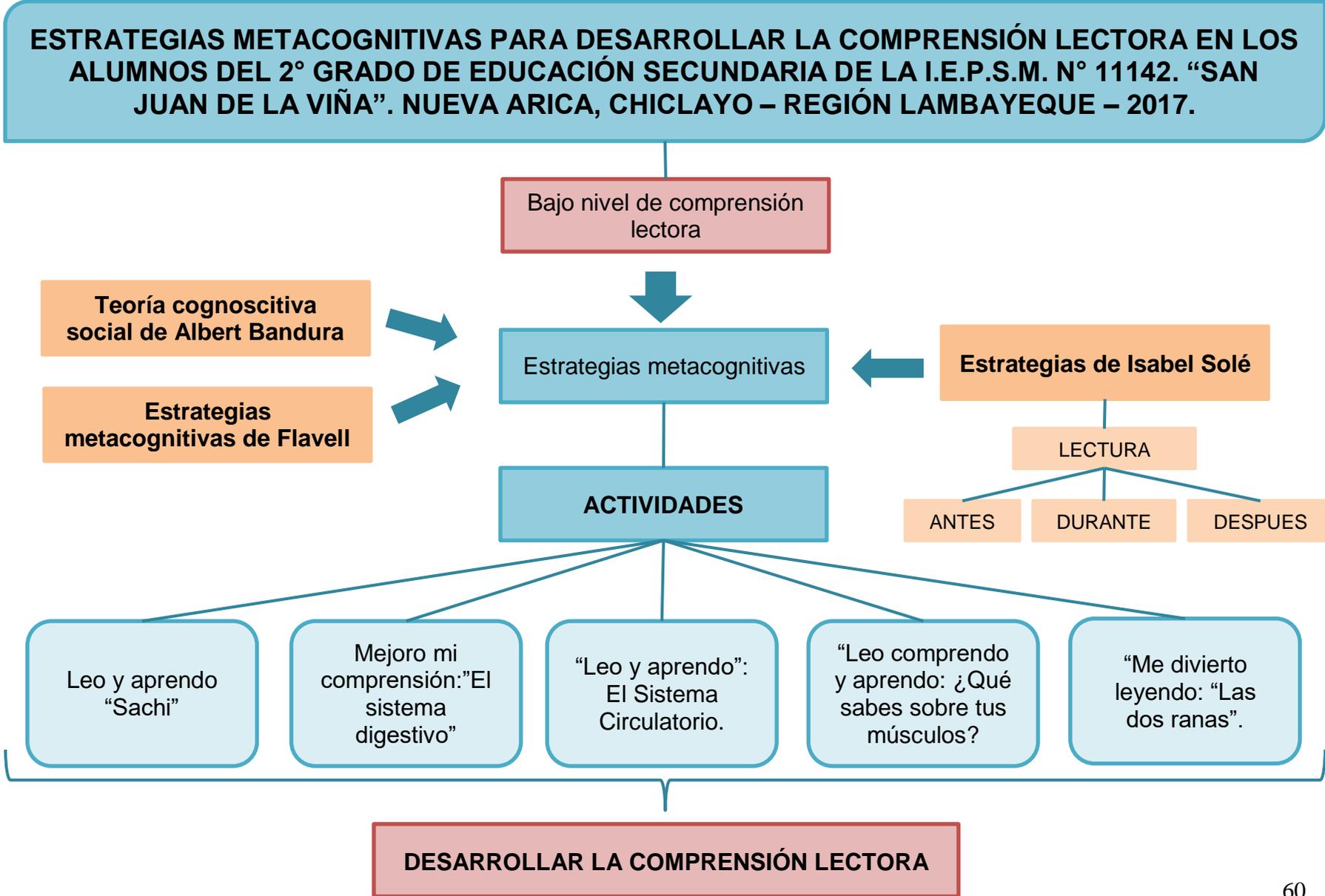
Estrategias		%
Predicción y Verificación	PV	100.00
Establecimiento de propósitos u objetivos	EPO	100.00
Uso de Conocimientos	UCP	100.00
Resumen y aplicación de estrategias definidas	RAE	94,64

Fuente: Inventario de estrategias metacognitivas aplicadas a los alumnos.

En el presente cuadro los resultados obtenidos son alentadores, reafirman la validez de la metodología metacognitiva aplicada a la comprensión lectora.

Para finalizar con este capítulo me atrevo a decir que las habilidades metacognitivas para la comprensión lectora se pueden desarrollar con una metodología planificada, siendo necesario para ello enseñar estrategias metacognitivas para lograrlo.

3.2. MODELO TEÓRICO



3.3. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. Institución Educativa: I.E.P.S.M. N° 11142 “San Juan de la Viña”
- 1.2. Área: Comunicación.
- 1.3. Grado: 2°

FUNDAMENTACIÓN:

En este capítulo se plantea la fundamentación teórica de las estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en el área de comunicación, basado en la concepción de lectura y estrategias específicas de lectura y autorregulación propuesta por Isabel Solé (1992) que es uno de los procedimientos más completos para el desarrollo de la comprensión lectora.

Esta investigación se aborda desde un enfoque cognitivo y metacognitivo. Cognitivo, en tanto que se ofrece un conjunto de técnicas de esta naturaleza, induciendo al alumno a detener su lectura y a reflexionar, pensar, formulándose preguntas, hipótesis, etc. Acerca de lo que va leyendo. Metacognitivo, en tanto sigue el modelo de metacompreensión de lectura mediante las siguientes fases: Estrategias de planificación, supervisión o control y estrategias de evaluación.

OBJETIVO:

General: Desarrollar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de segundo grado de educación secundaria de la I.E.P.S.M. N° 11142 “San Juan de la Viña”. Nueva Arica, Chiclayo – región Lambayeque.

Objetivos específicos:

- Identificar las estrategias utilizadas en el proceso lector de los niños y niñas para desarrollar estrategias metacognitivas.
- Proponer estrategias de aprendizaje con tendencia a desarrollar la metacognición de los niños y niñas basadas en la propuesta de Isabel Solé.

METODOLOGÍA:

Las estrategias metodológicas comprendidas en la presente investigación se derivan de la propuesta metodológica de Isabel Solé (1994).

Las estrategias están integradas en tres momentos fundamentales: estrategias antes, durante y después de la lectura, tales como:

Estrategias de Planificación:

- Motivación
- Activación de conocimientos previos
- Formulación de hipótesis

Estrategias durante la lectura:

- Aplicación de distintos tipos de lecturas.
- Estrategias de apoyo.
- Estrategias de elaboración.
- Estrategias de organización.
- Estrategias de autorregulación.

Estrategias después de la lectura:

- Identificación de ideas principales.
- Formulación de resúmenes.
- Formulación y contrastación de preguntas.
- Formulación de conclusiones y juicios de valor.
- Reflexión sobre el proceso de comprensión.

MONITOREO Y EVALUACIÓN

La propuesta de Estrategias Metacognitivas será monitoreada y evaluada mediante tres formas de evaluación que se darán de manera sistemática y secuencial.

- **Evaluación Inicial:**

Esta constituida por un test de comprensión lectora elaborado por el docente, el cual nos indica el nivel de comprensión lectora que poseen los niños de segundo grado.

También se aplicó un test diagnóstico denominado Inventario de Estrategias de Meta comprensión lectora, que sirvió para medir el nivel de manejo de las estrategias que utiliza durante su proceso lector antes de la aplicación de las estrategias.

- **Evaluación de Proceso:**

La constituye un sistema de monitoreo permanente en el aula a través del cual el docente recopilará los aprendizajes de los niños a través de sus intervenciones orales y mediante la aplicación de la ficha de lectura comprensiva.

Dichos datos se irán consignando en una ficha de sistematización docente para ir observando el avance y la evolución de los niveles de mejora de lectura. (ANEXOS)

- **Evaluación de salida**

La constituyen los test aplicados el de comprensión lectora, para verificar el nivel alcanzado y el inventario de estrategias metacognitivas para ver la mejora en el uso de estrategias al leer.

LECTURA Y APRENDIZAJE

Según Isabel Solé para leer y comprender resulta necesario disponer de “esquemas de conocimiento” es decir de unos conjuntos de representaciones más o menos organizados y complejos sobre el tema que es objeto de lectura o sobre temas afines, que facilitan o a veces por sus características dificultan la comprensión.

A todo ello hay que añadir las “estrategias” o actividades que el sujeto pone en marcha para conseguir su propósito, que es lo que ocupa esta propuesta, en

comprender e interpretar un texto escrito. Por último, la metacognición aporta información sobre el proceso emprendido, información que puede ser utilizado por el sujeto para regularlo y ajustarlo progresivamente.

En el ámbito de la lectura se afirma que la metacognición hace estar alerta e indica cuando ello sucede que no se comprenda, o que en el texto hay una palabra o frase que no corresponde al contexto. Así, se puede realizar las acciones necesarias para solucionar la dificultad encontrada y reorientar la lectura.

Solé toma los aportes de Palinscar y Brown (1984) quienes consideran que la comprensión de lo que se lee depende de la presencia de tres condiciones.

- De la claridad y coherencia de los contenidos de los textos, de la familiaridad con su superestructura y de que el léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable.
- Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto (de lo que ha llamado más arriba “conocimiento declarativo” o “esquemas de conocimiento”).
- Y de las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y recuerdo de lo que lee, para detectar errores y para encontrar vías de solución para ellos. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación del texto y de que el lector sea consciente de que entiende y que no entiende para proceder a solucionar el problema con que se encuentra.

Siguiendo a Pozo (1990), Solé opina que las estrategias de aprendizaje necesariamente deben ir acompañados de componentes metacognitivos que permitan al sujeto planificar y evaluar su actuación. Sin este componente, resulta abusivo hablar de estrategias y es más adecuado considerar que el aprendiz ejecuta o ejercita de forma fundamentalmente mecánica el curso de una acción.

Siguiendo a Palinscar y Brown (1984), ha sugerido que dichas estrategias son las siguientes:

1. Las que permiten dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes.
 - a) Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Equivaldría a responder a las preguntas: ¿qué tengo que leer?, ¿por qué?, ¿para qué tengo que leer?
 - b) Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate: ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto?, ¿Qué sé acerca de contenidos afines que puedan ser útiles? ¿Qué otras cosas sé que puedan ayudarme acerca del autor del género, del tipo de texto?
2. Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprender la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o dificultades para comprender.
 - a) Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y conclusiones; ¿Cuál podría ser el final de esta novela? ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea?, ¿Cuál podría ser el significado de esta palabra que me resulta desconocida?, ¿Qué le puede ocurrir a este personaje?, etc.
3. Las dirigidas a identificar el núcleo, sintetizar y eventualmente, resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura.
 - a) Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que uno persigue), ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y qué es necesario para lograr mi objetivo de lectura?, ¿Qué información puede considerarse poco relevante, por su redundancia, por ser de detalle o por ser poco pertinente para el propósito que persigo.

- b) 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) por oposición a resúmenes que se limitan a decir el conocimiento de otro con menos palabras ¿Qué informaciones son fundamentales y cuáles prescindibles ¿En función de qué criterios seleccionó, omitió o generalizó la información?, ¿Qué aporta el texto que yo no sabía?, ¿Cómo organizo las ideas fundamentales y lo que me aporta un texto que tenga sentido?.

Por supuesto, mientras se lee no se está interrogando continuamente acerca de lo que se hace o acerca de la finalidad que se persigue, de lo que se va comprendiendo y acerca de la coherencia del texto.

A pesar de ello, estas estrategias, subyacen a la lectura y las utilizan de forma inconsciente, de modo que mientras se lee y comprende no ocurre nada y el procesamiento de la información sucede de un modo automático.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE VINCULADAS A LA METACOGNICIÓN

Solé afirma que las características de autodirección, planificación y autorregulación, propias del pensamiento estratégico, se ponen de manifiesto en el proceso lector. Cuando se lee con la finalidad de aprender esas estrategias deben ser conscientes, actualizadas, de modo que permitan al lector establecer relaciones significativas entre lo que ya sabe y lo que aporta el texto, cuestionar su conocimiento, modificando y ampliarlo y establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a contextos distintos. En este sentido, se puede considerar que las estrategias de lectura, cuando se lee con la finalidad de aprender devienen en estrategias de aprendizaje.

Cuando se usa estrategias no se aplica mecánicamente una técnica, sino que se toma decisiones en función de los objetivos que perseguimos y de las características del contexto en que se encuentra el lector. Por ello, tanto la autodirección, presencia de un objetivo y conciencia de que existe como la planificación, anticipación y previsión de los pasos necesarios para alcanzar la finalidad deseada y el autocontrol, supervisión y evaluación de las propias acciones en función de los objetivos, modificándolos si es preciso son componentes fundamentales de las estrategias.

Entendidos de este modo, como se ve, las estrategias de aprendizaje aparecen estrechamente vinculadas a la metacognición: capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre la propia actuación de planificarla, evaluarla y modificarla. Es la presencia del metaconocimiento lo que permite dirigir y regular la actuación, utilizar unas u otras estrategias de aprendizaje, valorar su adecuación y la conveniencia de insistir en ellos o de sustituirlos.

Las estrategias responsables de la comprensión, que cuando leemos funcionan de forma automáticamente, deben ser usados concientemente cuando lo que se persigue es el aprendizaje.

El aprendizaje se construye sobre lo ya construido.

De aquí que el alumno que se enfrenta a un texto con la finalidad de aprender determinados contenidos necesita seleccionar y actualizar sus conocimientos anteriores, estar atento al grado en que se ajustan a lo nuevo y examinar su coherencia y relevancia.

En todo este proceso, las estrategias de autointerrogación y las que conducen a seleccionar los aspectos fundamentales que contiene el texto y que son pertinentes para el objetivo que se persigue, tienen una función primordial en la posibilidad de aprender. Es muy frecuente que para los alumnos todo sea igualmente importante como lo muestran sus subrayados con impactantes colores, probablemente porque no está muy claro para ellos que tienen que aprender (y si no está claro ¿en qué criterio se va a omitir o seleccionar

determinada información? ¿Cómo podrá elaborarse un resumen que no sea una copia, con algunas palabras menos, del texto original? ¿Cómo va a poder utilizarse dicho resumen para estudiar?).

En definitiva, todo esto tiene que enseñarse en el ambiente escolar, y en el contexto de actividades en las que tenga sentido aprenderlo. Es frecuente que a los alumnos se les pida que “estudien”, que “hagan un resumen”, o que “elaboren un trabajo”, sin que se les ofrezcan muchas indicaciones acerca de las estrategias que implican estas complejas actividades.

También son frecuentes los lamentos de docentes de todos los niveles educativos por la escasa competencia de los alumnos para resolver de forma autónoma los objetivos de aprendizaje. Deberíamos pensar que esa competencia autónoma, personal, solo puede ser el fruto de una intensa actividad interpersonal, en cuyo transcurso los alumnos pueden aprender a aprender por su cuenta (Fort y Lázaro, 1993). Únicamente en la medida en que se incorporan actividades que permiten ese aprendizaje podremos esperar que los alumnos lo interioricen.

En la escuela, los alumnos tienen que aprender que leer para aprender se parece, pero no es lo mismo, que leer para disfrutar, o para seguir unas instrucciones. Cuando leemos para aprender, la lectura suele ser lenta y por lo general, repetida, por ejemplo al estudiar, se puede hacer una primera lectura que proporciona una visión general y luego ir profundizando en las ideas que contiene. En el curso de la lectura, el lector se encuentra inmerso en un proceso, que le conduce a auto interrogarse sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe, a revisar los términos que le resultan nuevos, complicados o polémicos, a efectuar recapitulaciones y síntesis frecuentes, a subrayar, a elaborar esquemas a tomar notas, a elaborar resúmenes sobre lo leído y aprendido. Hay que aprender también a anotar las dudas que pudiera haber surgido, así como a emprender acciones que permitan subsanarlos o dirigir posteriores actividades de estudio.

Ello conducirá sin duda a revisar ciertas ideas de escaso fundamento se aprende a leer en tal ciclo; a reubicar determinados contenidos como los “cursos de técnicas de estudio” en contextos significativos y funcionales, y a cuestionar pintorescas y frecuentes prácticas, como lo que conduce a ofrecer en el aprendizaje de la lectura textos de estructura narrativa, con la que el alumno se encuentra familiarizado, y a proponer, para que aprendan textos descriptivos o expositivos, cuyas características lo son fundamentalmente desconocidos. Muchas veces, además los textos escolares se prestan particularmente más a un uso estratégico (porque constituyen un conjunto mezclado de “ideas principales” que no se dejan seleccionar; porque son difíciles de resumir.

FUNDAMENTO TEÓRICO DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA COMPRESIÓN LECTORA

Teóricamente el estudio se fundamenta en el constructivismo social derivadas de L. Vigotsky, con la idea del conocimiento como construcción social y cultural y con los conceptos de zona de Desarrollo Próximo, mediación y los procesos, psicológicos además de la aplicación de la propuesta pedagógica basada en las estrategias planteadas por Isabel Solé; a nivel cognitivo, así mismo en la teoría del aprendizaje social de A. Bandura, quien sostiene que el aprendizaje se logra a partir del modelado y que es el docente quien representa de manera objetiva los procesos cognitivos y metacognitivos que realiza en el proceso lector para que el alumno observe e imite; además contribuye en este trabajo la teoría psicogenética de Piaget, que desde la perspectiva piagetiana, la edad 8,9 años corresponde al pensamiento de operaciones concretas. Por estas razones se considera que la construcción de herramientas textuales básicas están muy relacionados al desarrollo cognitivo y metacognitivo, pues las herramientas del lenguaje son herramientas del pensamiento y este fundamento teórico es tomado de la comprensión de textos narrativos por Smith proponiendo un método a partir del modelado y sirve de base para Palinscar y Brown quienes proponen un modelo de enseñanza recíproca en el proceso lector con la formulación de predicciones, formulación de preguntas durante el proceso de la comprensión de textos, por otro lado se tiene los trabajos e investigación realizadas por Bauman

quien propone un modelo basado en la enseñanza directa de la lectura proponiendo el establecimiento de objetivos para iniciar el proceso lector, para que luego sea el docente quien plantee el proceso que deben realizar los alumnos para llevar a cabo la comprensión de textos y luego ser aplicado por parte de los alumnos en la orientación y guía del docente.

Todos estos aportes han sido tomados por Isabel Solé para formular y sistematizar las estrategias de estos investigadores y afirmar que el proceso lector será óptimo cuando se aplique estrategias que las domina: específicas para la lectura y autorreguladores, durante sus tres momentos: antes, durante y después del proceso lector.

Según Solé (2004:69)...”en el modelo de enseñanza recíproca el profesor asume algunas tareas esenciales. De entrada ofrece un modelo experto a los alumnos, que ven como actúa para solucionar determinados problemas. En segundo lugar, ayuda a mantener los objetivos de la tarea, centrando la discusión en el texto y asegurando el uso y aplicación de las estrategias que trata de enseñar. Por último, supervisa y corrige a los alumnos que dirigen la discusión, en un proceso enfocado a que éstos asuman la responsabilidad total y el control correspondiente. Explicación, demostración de modelos, participación activa y guiada, corrección traspaso progresivo de la competencia.

Desde una perspectiva más general e independiente del método que se considere como más eficaz, uno de los aspectos que no hay que perder nunca de vista es la íntima conexión que debe existir entre la enseñanza de la comprensión lectora, la lectura en general y la animación de la misma, si es que el objetivo consiste también en que la lectura pueda llegar a convertirse en un hábito placentero y generador de satisfacción interna, para lo cual es necesario tener en cuenta todo un conjunto de principios específicos que son los que a continuación se señala.

- a) Cualquier proceso de aprendizaje y de forma específica el aprendizaje de la lectura debe partir siempre de los conocimientos previos, de lo que los alumnos realmente saben y conocen, porque el aprendizaje es más un

proceso de construcción y de andamiaje interno que una acumulación memorística de datos. Como muy bien señala Solé (2004: 70):

“Ayudar a los alumnos a aprender supone ayudarlos a establecer el máximo número de relaciones entre lo que ya saben y lo que se les ofrece como nuevo. Cuánto más general y simple sea la nueva información, más sencillo resultará dicho proceso...”

- b) Favorecer la comunicación y el diálogo a todos los niveles desarrollando las acciones necesarias para que en las diferencias lingüísticas ligadas al contexto social de origen no supongan una discriminación o un obstáculo para el acceso a las destrezas lectoras. Fomentar y crear situaciones de intercambio y comunicación que los alumnos dialoguen sobre lo que leen y como llegan a comprender y a interpretar los textos.
- c) Familiarizar a los alumnos con los textos escritos, creando una relación positiva con ellos. Una familiarización que inducirá tanto los objetos de lectura (libros, anuncios, letreros, etc); como las situaciones de la vida corriente en que se recurre a la lectura (para recordar, para explicar un cuento, etc); o los lugares donde se produce (en la biblioteca, en la secretaría, etc.).
- d) Experimentar la diversidad de textos y lecturas de tal forma que vayan aprendiendo sus características diferenciales y que la lectura pueda ejecutarse en todas sus formas según la intención y el texto.
- e) Leer silenciosa y comprensiva. Tradicionalmente, la escuela ha creado la idea que leer es analizar cualquier tipo de texto escrito sin despegarse jamás de él y a tanta velocidad como sea posible sin cometer errores.

Así la lectura en voz alta, ha sido una de las principales actividades escolares de los primeros años, pero para integrar la lectura en todas las situaciones de aprendizaje, se hace indispensable la lectura autónoma, comprensiva y silenciosa, lo cual no debe significar el abandono de la lectura en voz alta como procedimiento de expresión de emociones, sentimientos y mensajes, sino sencillamente situarla en los contextos específicos en los que sea necesaria su utilización.

- f) Aprovechar todas las posibilidades de interacción social que la organización del aula ofrece, desarrollando actividades en la que los alumnos sean realmente los protagonistas, bien formulando ellos mismos las preguntas y ofreciendo o demandando las aclaraciones, o bien exponiendo públicamente a sus compañeros lo que realmente hacen para comprender el texto, para realizar un esquema, un resumen, o para identificar la idea principal, etc.

Se coincide con el punto de vista de Isabel Solé (1987): “Que leer es básicamente comprender y comprender es el resultado de un conjunto de factores” donde intervienen:

Los conocimientos previos del lector, que la ayudarán en mayor o menor grado a elaborar una interpretación sobre el texto leído.

- El contenido del texto, que ha de responder a una determinada estructura, con un léxico, sintaxis y organización de las ideas adecuadas.
- La capacidad del lector para interpretar el contenido del texto tanto si es de buena calidad como si debe suplirla con estrategias de reelaboración si el texto está incorrectamente formulado.
- Mejorar la comprensión lectora, elaborar y reelaborar la información que se transmite en un texto supone incidir en la metodología en un texto, supone incidir en la metodología de la enseñanza de las técnicas de estudio, técnicas que denominan procedimientos.

Según Campione y Brown (1990), reportado por Herrera considerando que las capacidades metacognitivas comienzan a desarrollarse a partir de los 5 a 7 años y mejoran a lo largo de la vida escolar, el docente como mediador debe darle importancia al uso de preguntas de alto nivel con el fin de explorar el pensamiento crítico del estudiante.

Ejemplo de este tipo de preguntas son: ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿qué pasará?, ¿de qué otra manera se podría?, a fin de que el alumno razone y tome conciencia de las actividades que realiza, ello le posibilitará construir su propio

conocimiento, a la vez le inducirá a generar estrategias y desarrollar un pensamiento reflexivo, organizado, crítico y creativo que le permitirá tratar, de manera efectiva, realizar una buena comprensión lectora en las diversos años así como en diversas situaciones académicas y en la vida real.

ESTRATEGIAS DESARROLLADAS EN EL PROCESO EXPERIMENTAL

Para mejorar la comprensión lectora de los alumnos se requiere de las siguientes estrategias.

- Anticipación. Es la habilidad básica de comprensión. El éxito que tengamos al hacer una lectura, depende en gran medida de todo lo que hayamos podido prever antes de leer y de los conocimientos previos que poseemos y ponemos en actividad al desarrollar este proceso.

En la anticipación podemos distinguir dos aspectos: la predicción y la anticipación propiamente dicha.

- La predicción. Es la habilidad de lectura por la que estamos listos y somos capaces de estar activos y adelantarnos a lo que dicen las palabras. Logramos predecir o suponer lo que ocurrirá: cómo será un texto, como continuará o cómo puede acabar, ya que hacemos uso de pistas gramaticales, lógicas o culturales.
- Para estimular la predicción podemos hacernos preguntas como ¿Cómo puede continuar el texto?, ¿Qué pasará?, ¿Me lo imagino?, etc. Asimismo debemos observar detenidamente los aspectos no verbales del texto: tipo de letra, títulos, subtítulos, índices, fotografías, etc. Esto nos permitirá, en algunos casos, anticipar información y leer de forma correcta.
- La anticipación propiamente dicha. Es la capacidad de activar los conocimientos previos que tiene sobre un tema y ponerlos al servicio de la lectura para construir el significado del texto. Si no podemos anticipar o apenas podemos hacerlo, la lectura se vuelve más difícil.

Algunas actividades que pueden ayudar a realizar anticipaciones son:

- Prever el tema y las ideas del texto a partir del título, de las fotografías o de los dibujos.
- Fijarse en los subtítulos en las negritas o en las mayúsculas.
- Explicar las palabras clave o difíciles del texto.
- Leer la primera frase o párrafo de un texto e imaginar cómo puede seguir.
- Apuntar todo lo que sabes sobre un tema antes de leer: hacer listas, esquemas mapas conceptuales, etc.
- Inferencia. Esta habilidad consiste en comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Es necesario para ello que uses las ideas e información explícitamente planteadas en el texto, tu intención y tus experiencias personales como base para conjeturas e hipotetizar.
 - El significado de una palabra desconocida
 - Fragmento perdidos de un texto.
 - Hipótesis de causa y efecto.
 - Idea principal del texto.
- Aprender a identificar la estructura de los textos.- Entendemos por estructura del texto la forma en que el autor organiza sus ideas. Su estructura se puede representar gráficamente por medio de un mapa o esquema. Este va a ayudar en su comprensión global del texto y a discernir lo relevante de la irrelevante.
- Organizadores gráficos. Es una representación visual de conocimientos que presentan información rescatando aspectos importantes de un concepto o materia dentro de etiquetas. Se les denomina de diferentes formas: mapa semántico, organizador visual, cuadros de flujo, cuadros en forma de espinazo, la telaraña de historia o mapa conceptual.
- Autopreguntas. Esta estrategia es de aplicación obligatoria durante el programa pues permite, que tanto niños y niñas planifiquen la tarea lectora, analicen el texto que tienen en sus manos según su tipo y diferencias a otros

textos luego durante la lectura verifiquen si están comprendiendo o no un texto y finalmente evaluar luego su proceso de aprendizaje o comprensión del texto leído.

Puede hacerse el siguiente tipo de preguntas.

- a) Auto-preguntas relacionadas al texto
 - ¿Qué características tiene este texto?
 - b) Auto preguntas relacionadas al objetivo.
 - ¿Qué es lo que quiero alcanzar?
 - ¿Cómo puedo alcanzar mis objetivos?
 - ¿Qué pasos debo seguir para alcanzar mi objetivo?
 - c) Auto-preguntas relacionadas a la supervisión.
 - ¿Cómo marchan mis actividades?
 - ¿Tengo alguna dificultad en cumplir tareas?
 - ¿Qué es lo que está originando dificultades?
 - ¿Estoy logrando mis objetivos?
 - d) Auto-preguntas relacionadas a la evaluación final.
 - ¿Logré los objetivos que me tracé inicialmente?
 - ¿Cuán cerca o cuán lejos me quedé respecto de lo que deseaba alcanzar?
 - ¿Puedo superar las dificultades encontradas en el camino?
 - ¿Cómo puede sacar provecho de la experiencia que he tenido?
- Subrayar. Esta técnica constituye un proceso de pensamiento y de decisión acerca de lo que es importante y de lo que es secundario.
 - Paráfrasis: Consiste en decir los contenidos de un párrafo o de un texto completo con las propias palabras.

- Resumen. Es una forma de verificar la comprensión de un texto, dado que a través de él, el lector retoma las hipótesis que se había formulado antes de comenzar a leer.
- Uso del diccionario. Se puede decir que es un instrumento al que recurrimos para determinar el significado de una palabra que desconocemos cuando no podemos detenerlo por medio de otras claves.
- Lectura Crítica. Consiste en evaluar contenidos y emitir juicios a medida que se va leyendo, lo cual exige apoyarse en experiencias previas.
- Argumentación. Se trata de mostrar o explicar que algo es verdadero o falso, probable o improbable aduciendo distintas razones.

ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN LECTORA

Las estrategias de metacompreensión lectora usadas en cada actividad están divididas en seis tipos:

1. Predicción y verificación (PV)

Para Schmitt, L. (1988), predecir el contenido de una historia promueve la comprensión activa proporcionando al lector un propósito para la lectura. Evaluar las predicciones y generar tantas nuevas como sean necesarias mejora la naturaleza constructiva del proceso de la lectura.

Por otro lado, Díaz, F. y Hernandez, G. (1998), sostiene que las estrategias de predicción sirven para proponer un contexto y también implica directamente la activación y el uso del conocimiento previo. Estas estrategias de predicción y verificación se efectúan antes, durante y después de la lectura.

2. Revisión a vuelo de pájaro (RVP)

La revisión a vuelo de pájaro llamada también lectura panorámica, es una estrategia aplicada para encontrar determinada información. Suele aplicarse cuando se busca una palabra en el diccionario, un nombre o un número en la guía telefónica o una información específica en un texto. Buzán, T. (2001).

Esta estrategia se aplica antes de leer es decir, esta revisión panorámica se efectúa antes de centrarse en el proceso específico de la lectura, el cual permitirá centrar las ideas en los temas que más le interesan al lector y con mayor atención e interés.

3. Establecimiento de propósitos y objetivos (EPO)

Schmitt, L. (1988), establecer un propósito promueve la lectura activa y estratégica:

“Establecer el propósito de la lectura es una actividad fundamental, porque determina tanto la forma en que el lector se dirigirá al texto como la forma de regular y evaluar todo el proceso”. Díaz, F. y Hernandez, G. (1998).

Según estos autores, son cuatro los propósitos para la comprensión de textos en el ambiente académico.

- a) Leer para encontrar información específica o general.
- b) Leer para actuar (seguir instrucciones).
- c) Leer para demostrar que se ha comprendido.
- d) Leer comprendiendo para aprender.

4. Autopreguntas (AP)

Generar preguntas para ser respondidas promueve la comprensión activa proporcionando al lector un propósito para la lectura. Schmitt (1988). La

formulación de preguntas del contenido del texto por parte del lector promueve la comprensión activa.

Es necesario formularse preguntas que trascienden lo literal, hasta llegar al nivel de metacompreensión y que lleguen los alumnos a niveles superiores del pensamiento. Estas preguntas son los que requieren que los alumnos vayan mas allá de simple recordar lo leído.

5. Uso de conocimientos previos (UCP)

El conocimiento previo es el que está almacenado en el esquema cognitivo del estudiante. Sin el conocimiento previo, simplemente sería imposible encontrar algún significado a los textos; no se tendrían los elementos para poder interpretarlo o para construir alguna representación. Díaz y Hernández (1999).

Cuando no se posee conocimiento, es importante darse cuenta de que no se está comprendiendo, que hay una ruptura en el proceso de comprensión y que es necesario tomar acciones de tipo remedial.

6. Resumen y aplicación de estrategias definidas (RAE)

Resumir y aplicar estrategias elaboradas, arregladas: resumir el contenido en diversos puntos de la historia sirve como una forma de controlar y supervisar la comprensión de lectura. La relectura, el juicio en suspenso, continuar leyendo y cuando la comprensión se pierde, representan la lectura estratégica. Schmit (1988).

Díaz y Hernández (1998), indican que los estudios han demostrado que la elaboración de resúmenes es una habilidad que se desarrolla con la práctica y la experiencia. Sin embargo, también esto debe ser condicionado según el tipo de texto del que se hable.

CUADRO DE CONSOLIDACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE.

FUNDAMENTO	OBJETIVO	ACTIVIDADES
<p>a) Capacidades interpretativas: Es el conjunto de procesos mentales que busca asociar las ideas del autor basado en hechos fundamentales de su intencionalidad.</p>	<p>Afianzar la asociación de hechos e ideas fuerza de la lectura, buscando determinar la intencionalidad del autor del texto.</p>	<p>Sesión 01: (4 horas pedagógicas) Clase modelo: Diferenciando la lectura tradicional y la lectura metacognitiva: "SACHI"</p> <p>Sesión 02: (4 horas pedagógicas) Aprendemos a identificar la intencionalidad del autor: "El sistema digestivo"</p> <p>Sesión 03: (04 horas pedagógicas) Interpretamos el significado del texto: "El sistema circulatorio"</p>
<p>b) Capacidad de interrelación y comprensión global: Es el procedimiento mental que busca por asociación establecer nexos entre los diferentes aspectos de la realidad lectora y el contexto social de época.</p>	<p>Contrastar la lectura en el contexto, época y la característica de los hechos frente a la realidad actual.</p>	<p>Sesión 04: (4 horas pedagógicas) Indagamos sobre el tema: ¿Qué sabes sobre tus músculos?</p> <p>Sesión 05: (4 horas pedagógicas) Disfrutamos de una fábula ejemplificadora: "Las dos ranas"</p>

CONCLUSIONES

1. Se diagnosticó un nivel bajo un el uso de estrategias metacognitivas en el proceso de su comprensión lectora, en los alumnos del segundo grado de educación secundaria de la I.E.P.S.M. N°11142; antes de la aplicación de la propuesta de estrategias metacognitivas.
2. Se diseñó una propuesta en base en la teoría cognoscitiva social de Albert Bandura, las estrategias metacognitivas de Flavell y en las estrategias de Isabel Solé; que consisten en la aplicación de estrategias específicas de lectura y estrategias autorreguladoras en los tres momentos que puede servir de modelo para mejorar la comprensión lectora.
3. La aplicación de estrategias metacognitivas tuvo una influencia significativa en la comprensión lectora de los alumnos del segundo grado de educación secundaria de la I.E.P.S.M. N° 11142 “San Juan de la Viña” del distrito de Nueva Arica de la ciudad Chiclayo, región de Lambayeque, al comprobarse y demostrarse niveles progresivos y graduales de mejora en la comprensión lectora metacognitiva.
4. La propuesta permite sustituir el aprendizaje tradicional por un aprendizaje activo, consciente y autorregulado por el alumno con la guía del docente.

SUGERENCIAS

Para la aplicación del presente programa de estrategias metacognitivas se recomienda tener en cuenta lo siguiente:

- La presente propuesta puede ser utilizada por los maestros de educación para mejorar el proceso de comprensión lectora de los estudiantes.
- Es necesario que los docentes y futuros maestros sean capacitados en el manejo de estrategias metacognitivas con el fin de garantizar la autorregulación del proceso lector.
- Urge la inclusión de la aplicación de estrategias metacognitivas no solamente en el área de comunicación sino también en todas las áreas del saber para garantizar la actividad reflexiva de los futuros ciudadanos.

BIBLIOGRAFÍA

- 1) ANTONINI, M. y J. PINO (1991). Modelos del proceso de lectura: Descripción, evaluación e implicaciones pedagógicas. Comprensión de la lectura y acción docente. España: Fundación German Sanchez Ruipérez.
- 2) BELTRÁN J. (1996). Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje. Madrid. Síntesis.
- 3) BEST, John W. (1982). Cómo Investigar en Educación. Novena Edición. Madrid, Ediciones Morata, S.A.
- 4) BROWN, A.L. (1980). "Lectura y Desarrollo Metacognitivo" en Spiro R.J, Bruce, B y Brewer. W. F (eds). N.J. Erlbaum.
- 5) BURÓN, J. (1993) Enseñar a aprender: Introducción a la Metacognición. España: Mensajero.
- 6) CAIRNEY, T.H (1992). Enseñanza de la Comprensión Lectora. Madrid Edit. Morata.
- 7) CAMARGO, Irma (1992). Técnicas y Estrategias para la comprensión de lectura. Educación Primaria. Lima. Editorial Loresa. Perú.
- 8) CASSANY, D. y otros (1994) Enseñar lengua. Barcelona: Grao
- 9) COOPER J., David (1990). Como mejorar la Comprensión Lectora, Ministerio de Educación y Ciencias. Edit. Gráfica Rigar, Madrid, España.
- 10) DÍAZ BARRIGA, Frida (2000). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Mc Graw Hill. Interamericana. Editores S.A. México.
- 11) DUBOIS, M.E. (1991). El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Aique.
- 12) FLAVELL J. (1979). Metacognición y Monitoreo Cognitivo: Una nueva Área Cognitiva, inquiriendo desarrollo psicológico Americana Nº 34, Estados Unidos.
- 13) GALLEGO J. (1997). Las Estrategias Cognitivas en el Aula Programa de Intervención Psicopedagógica, Madrid, España.

- 14) GARRIDO, Felipe (1999). El buen lector no hace no nace. Ariel. México.
- 15) GASKINS y ELLIOT. (1999). Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. Paidós México.
- 16) GOMEZ, J. (2004). Neurociencia Cognitiva y Educación. Editorial FACHSE. Lambayeque.
- 17) GOODMAN, Kenneth S. (1982). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo, en: Ferreiro y Gómez Palacio. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI. México.
- 18) HENRIQUE RAMOS, L. (1999). Comprensión de la lectura de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- 19) HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAUTISTA LUCIO, Pilar. (2005). Metodología de la Investigación. Segunda Edición. Colombia, Editorial McGRAW-HILL.
- 20) JHONSTON, Peter. "La Evaluación de la Comprensión Lectora". Madrid, Visor Distribuciones, 126 p.p.
- 21) MARTÍ, E. (1995) Metacognición, desarrollo y aprendizaje. Dossier documental. Infancia y aprendizaje. 126 p.
- 22) MARTÍ, E. (1999) Metacognición y estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- 23) MATEOS, Marcos (2001). Metacognición y Educación. Buenos Aires, Aique, Psicología Cognitiva y Educación.
- 24) MAYOR, Juan y Otros (1995). Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid. Editorial. Síntesis S.A. España.
- 25) MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2008). Guía para Docentes en el Área de Comunicación Integral. Lima – Perú.
- 26) MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2005). Comprensión Lectora. Programa de Formación Continua de Docentes en Servicio. Fascículo Autoinstructivo 2. Lima – Perú.

- 27) MONEREO, Carlos. (2000). El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- 28) MONEREO, Carlos. "Estrategias de Aprendizaje", Madrid, Visor, 346 pp.
- 29) NOVAK, J. (1988). Aprendiendo a aprender. Barcelona. Martínez Roca.
- 30) PALINCSAR A. S y A. BROWN (1999). Enseñando la comprensión monitoreando actividades. Publisher MPA Chicago.
- 31) PINZÁS, Juana. (1997). "Metacognición y Lectura". PUCP, 136 pp.
- 32) PINZÁS Juana. (1995). "Leer pensando". Lima, Asociación de Investigación Aplicada y Extensión Pedagógica. 92 pp.
- 33) PINZÁS Juana. (2004). "Metacognición y lectura" 2da Edición Lima. Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- 34) PINZÁS Juana. (2006) "Guía de estrategias Metacognitivas para el desarrollar la comprensión lectora.
- 35) PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES EN SERVICIO (2002). Comprensión Lectora, Ministerio de Educación, Lima, Perú.
- 36) QUINTANA, Hilda E. (2005). La Enseñanza de la Comprensión Lectora. www.ciberdocencia.gob.pe.boletin
- 37) RUMELHART, David. "Hacia una comprensión de la comprensión en: La Lectura. Santiago de Cali. Editorial Universidad del Valle. 1997. Pág. 205.
- 38) SEVILLA Excebio, Julio César (1998). Investigación Educativa III. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque.
- 39) SMITH, Frank, (1999). "Comprensión de Lectura". México. Editorial Trillas 2ª. Ed. 272 pp.
- 40) SOLÉ, Isabel. (1988). Aprender a leer, leer para aprender en: Cuadernos de Pedagogía México.
- 41) SOLÉ, Isabel. (2000). "Estrategias de Lectura". Barcelona, Edit. Grao. 11ª. Ed. 178 pp.

- 42) TORRES J. C. (1997). Aprender a Pensar y Pensar para Aprender. Estrategias de aprendizaje, Narcea S.A., Vol. I. Madrid, España.
- 43) UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO. (2009). Módulo de Psicología Cognitiva y Aprendizaje. Lambayeque – Perú.
- 44) UNIVERSIDAD PONTIFICIA CATÓLICA DEL PERÚ. (1998). Curso Taller de Investigación Educativa, Guía Didáctica, Proyecto Calidad de la Educación y Desarrollo Educacional Lima, Perú.
- 45) VARGAS E. y ARBELÁEZ C. (2001). Consideraciones Teóricas acerca de la Metacognición. Revista de Ciencias Humanas. VYGOTSKY, L.S. Mind in Society: “El debelamiento de la psicología de procesos”, Harvard University Press, Cambridge, 1978, Pág. 466.
- 46) ZAVALA, Abel Andrés. (1997) Metodología de la Investigación Científica. Edit. San Marcos. Lima, Perú.
- 47) ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. (1995). “Teoría de las seis lecturas. Tomo I y II Santafé de Bogotá: Fondo de Publicación Bernardo Herrera Merino. Pág. 276.
- 48) ZULUETA, Estanislao. (1995). “Conferencia sobre la lectura” En: Los procesos de la lectura. Santafé de Bogotá: Magisterio, Mesa Redonda. Pág. 98.

ANEXOS

PRE TEST

EL ZORRO RABÓN

Un zorro, que había perdido su cola en una trampa, estaba tan avergonzado y temeroso que consideraba la vida imposible.

-¡Ay de mí! -decía-. Cuando me vean sin la cola dirán que no soy lo; suficientemente astuto, lo necesariamente listo para ser un zorro verdadero. Perderé el respeto de todos y ninguna zorrita se fijará en mí,

Así se lamentaba el mutilado, escondido en su cubil mientras contemplaba el muñón de su rabo. Muchos días pasaron hasta que cicatrizó la herida. Y entonces comprendió que no podía quedarse oculto en su guarida para siempre y salió decidido a enfrentarse a los demás.

Apareció campante, muy orondo él, todo zorro moderno y superado:

- Mírenme, esta es la última moda que ha llegado de los Estados Unidos y Europa. Solo los más quedados tienen ese rabo enorme, incómodo, inútil y feo. En cambio yo...

¡Admiren mi línea aerodinámica, super recontrachévere! Lo más ultramoderno.

Los zorros se arremolinaron a su alrededor y las zorritas lanzaban chillidos nerviosas.

El zorro se pavoneaba frente a ellas y las miraba desde arriba con un aire de suficiencia y desdén.

-Ustedes se han quedado en las argollitas en la oreja o en la nariz. ¡Nooo, nooo! Eso ya pasó. Lo último, ultimito... ¡es esto! -y les mostraba orgulloso el muñón de su cola.

Estaban todos entusiasmados y decididos a imitarlo cuando apareció un zorrillo vivaracho agitando como bandera una larga y peluda cola.

-¡Ja, ja, ja! ¡Qué tonto el tío! ¡Una trampa le cortó el rabo!

Y gracias a él, los zorros siguen luciendo sus vistosas y esponjosas colas.

FICHA DE COMPRENSIÓN

PREGUNTAS DE RETENCIÓN

1) ¿Qué había perdido el zorro?

2) ¿Dónde la había perdido?

3) ¿Cómo estaba el zorro por eso?

4) ¿Dónde estaba escondido?

5) ¿Qué cosa contemplaba?

6) ¿Qué hacía el zorro frente a las zorritas?

7) ¿Cómo era el zorrito?

8) ¿Qué traía agitando como bandera?

9) ¿Qué dijo el zorrito?

PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN

1) ¿Por qué el zorro estaba avergonzado?

2) ¿Por qué temía que le iban a faltar el respeto?

3) ¿Qué cosas comprendió después que le cicatrizó la herida?

4) ¿Qué argucia inventó para ser admirado?

5) ¿De qué les criticaba el zorro a los demás?

6) ¿Por qué todos estaban entusiasmados?

7) ¿Cómo fue desenmascarado, descubierto?

PREGUNTAS DE ENJUICIAMIENTO

1) ¿Cuál era el verdadero propósito del zorro? ¿Por qué?

2) ¿Creen que ese plan era bueno? ¿Por qué?

3) ¿Qué opinión tiene de esos zorros y esas zorritas? ¿Por qué?

4) ¿Por su lenguaje que opinión tiene de ese zorro? ¿Por qué?

PREGUNTAS DE ASOCIACIÓN

1) ¿Cuál crees que fue el propósito del autor al escribir esta fábula?

¿Por qué?_____

2) ¿Conocen ustedes algunos casos de personas que por seguir la moda tuvieron problemas?

¿Por qué?_____

PREGUNTAS DE RECREACIÓN

1) ¿Qué otro final le darías al texto? Escríbelo

2) ¿Qué crees que sentiría el zorro cuando otro zorro agitaba su cola?

POST TEST

EL TIBURÓN

Nuestro barco había anclado ante la costa de África. El día estaba muy hermoso y del mar soplaba una fresca brisa, pero al atardecer el tiempo, cambió; la atmósfera se caldeó como un horno, se había levantado el tórrido, viento del Sáhara y apenas dejaba respirar.

Antes del ocaso, el capitán salió a cubierta y gritó: ¡A bañarse! Los marineros saltaron al agua en un santiamén, bajaron una vela, la ataron e hicieron con ella algo así como una pileta.

Iban con nosotros en el barco dos chicos. Ellos fueron los primeros en saltar al agua, pero se sentían estrechos en la vela y se les ocurrió medir sus fuerzas en el mar. Ágiles como lagartijas, braceaban con toda su fuerza hacia el barril que flotaba sobre el ancla.

Uno de los chicos adelantó a su amigo, pero luego fue quedando a la zaga. El padre del chico, un viejo artillero, observaba con orgullo desde la cubierta a su hijo. Cuando el chico comenzó a quedar rezagado, el padre le gritó: ¡No te entregues! ¡Aprieta!

De pronto, alguien gritó en cubierta: ¡Un tiburón!, y todos vimos en el agua el lomo del monstruo marino. El tiburón nadaba derecho hacia los chicos. ¡Atrás! ¡Volved atrás! ¡Un tiburón!, gritó el artillero. Pero los chicos no le oyeron y seguían nadando, entre risas y gritos, más fuertes y alegres cada vez. Petrificado, blanco como una pared, el artillero miraba a los chicos.

Los marineros botaron una lancha y remando con tanta fuerza que doblaban los remos, volaron hacía donde estaban los chicos; pero les faltaba un buen trecho para alcanzarlos, mientras que el tiburón se encontraba ya a unos veinte pasos de ellos.

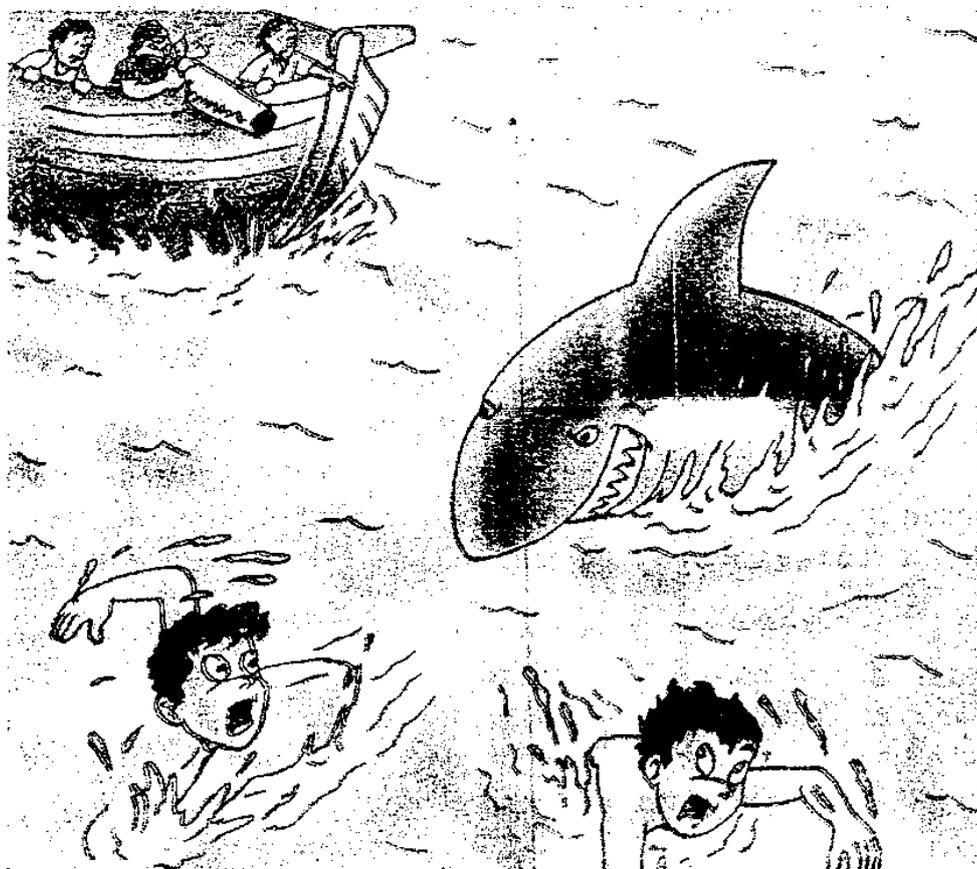
Al principio, los chicos no oían lo que les gritaban y no veían el tiburón. Pero, luego, uno de ellos volvió la cabeza, todos oímos un agudo alarido, y los chicos nadaron en distintas direcciones.

El alarido aquel pareció despertar al artillero. El hombre salió corriendo hacia los cañones. Hizo girar una de las piezas, se pegó a ella, tomó puntería y asió la mecha.

Todos los que nos encontrábamos en el barco quedamos paralizados de miedo esperando a ver qué ocurría.

Tronó el disparo, y vimos que el artillero se desplomaba al lado del cañón, tapándose la cara con las manos. No vimos lo que había ocurrido al tiburón y a los niños, porque el humo nos cegó por unos instantes.

Pero, cuando el humo se hubo disipado sobre el agua, se oyó por todos lados un leve rumor que fue cobrando fuerza hasta convertirse en un grito de júbilo.



FICHA DE COMPRESIÓN

PREGUNTAS DE RETENCIÓN

1) ¿Dónde había anclado el barco?

2) ¿Cómo estaba el día?

3) ¿Qué gritó el capitán?

4) ¿Quiénes fueron los primeros en saltar?

5) ¿Qué hicieron los marineros con la vela?

6) ¿Hacia dónde braceaban los niños?

7) ¿Qué vieron, de pronto, desde la cubierta?

8) ¿Hacia dónde nadaba el tiburón?

9) ¿Cómo estaba el viejo artillero?

10) ¿Hacia dónde corrió el artillero?

PREGUNTAS DE COMPRESIÓN

1) ¿Por qué cambió el clima al atardecer?

2) ¿Por qué se lanzaron al mar los marineros?

3) ¿Por qué los chicos se salieron de la piscina que habían hecho los marineros con la vela?

4) ¿Por qué el viajero artillero le gritó a su hijo: ¡No te entregues! ¡Aprieta!

5) ¿Por qué todos empezaron a gritar alarmados?

6) ¿Por qué los chicos seguían nadando entre risas y gritos?

7) ¿Qué hicieron los marineros para tratar de salvarlos?

8) ¿Cuándo se dieron cuenta del peligro y qué hicieron los chicos?

9) ¿Qué hizo el viejo artillero para salvar a su hijo?

10) ¿Qué pasó cuando tronó el disparo?

11) ¿Qué vieron cuando el humo se dispuso?

12) ¿Cómo rescataron a los chicos?

PREGUNTAS DE ENJUICIAMIENTO

1) ¿Cuál fue el error de los chicos? ¿Por qué?

2) ¿Crees que el padre actuó correctamente o puso en peligro la vida de los chicos?
¿Por qué?

3) Creen que todos actuaron solidariamente por salvar a los niños ¿Por qué?

4) ¿Cuál de estas frases pueden resumir la enseñanza de esta historia? ¿Por qué?

- a) En el mar no hay que ser imprudente.
- b) Debemos estar alertas ante el peligro.
- c) En casos desesperados hay que actuar rápidamente.
- d) Hay que socorrer al que está en peligro.
- e) Si tienes un cañón, debes disparar.

PREGUNTAS DE RELACIÓN

1) ¿Crees que esta historia es real o imaginada? ¿Por qué?

2) ¿Sabes de alguien que sufrió un serio percance en el mar, río o laguna? ¿Dónde fue?
¿Cuándo ocurrió? ¿A quién? ¿Qué pasó? ¿Cuál fue el momento de mayor peligro?
¿Cómo terminó? ¿Qué lección sacaron de ese incidente? Escribe tu respuesta.

PREGUNTAS DE RECREACIÓN

1) Continúe escribiendo el cuento "El tiburón".

2) Relate las aventuras de unos pescadores que se perdieron en alta mar.

ANEXO N° 03

INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE META COMPRENSIÓN

Nombre: _____ **Fecha:** _____

Piensa acerca de lo que tú podrías hacer para comprender mejor un texto antes, durante y después de su lectura. Lea cada una de las listas de 4 enunciados y decida cuál de estos te ayudaría más. Encierra en un círculo la letra del enunciado que has escogido.

I. INSTRUCCIÓN: En cada grupo de cuatro enunciados, escoja el que le pueda ayudar más a comprender un texto antes de leerlo:

1. Antes de empezar a leer, es buena idea:

- A. Contar el número de páginas del texto que voy a leer.
- B. Buscar en el diccionario las palabras resaltadas (en negrita, en cursiva, etc.).
- C. Tratar de predecir lo que se abordará en el texto.
- D. Pensar acerca de lo que ya se ha dicho en el texto hasta donde he leído.

2. Antes de empezar a leer, es buena idea:

- A. Mirar las figuras, tablas y esquemas o diagramas para darme una idea sobre el contenido del texto.
- B. Calcular cuanto tiempo me tomará leer el texto.
- C. Anotar todas las palabras que no conozco.
- D. Evaluar si el texto tiene sentido.

3. Antes empezar a leer, es buena idea:

- A. Pedir a alguien que me lea el texto.
- B. Leer el título para hacerme una idea del contenido del texto.
- C. Fijarme si la mayoría de las palabras en el texto son graves, llanas o esdrújulas.
- D. Revisar si las figuras están en orden y tienen sentido.

4. Antes de empezar a leer, es buena idea:

- A. Revisar si faltan páginas en el material de lectura.
- B. Hacer una lista de las palabras de cuyo significado no estoy seguro(a).
- C. Valerme del título y de las figuras para predecir el contenido del material de lectura.
- D. Leer la última línea del material de lectura para saber cómo termina la información que en él se ofrece.

5. Antes de empezar a leer, es buena idea:

- A. Determinar por qué voy a realizar esta lectura.
- B. Valerme de las palabras difíciles para predecir cuál es el contenido del texto.
- C. Volver a leer ciertas partes del material para ver si puedo llegar a explicarme por qué algunas ideas no tienen sentido.
- D. Pedir ayuda a alguien respecto de las palabras difíciles en el texto.

6. Antes de empezar a leer, es buena idea:

- A. Repetirme los principales puntos de la lectura hasta donde he leído.
- B. Formularme preguntas que me gustaría responder a medida que lea el texto.
- C. Pensar acerca de los posibles significados de aquellas palabras que tienen varias acepciones.
- D. Buscar en la lectura todas las palabras desconocidas.

7. Antes de empezar a leer, es buena idea:

- A. Recordar si este material ya lo he leído anteriormente.
- B. Utilizar las preguntas que me he formulado como una razón válida para hacer esta lectura.
- C. Asegurarme que puedo pronunciar correctamente todas las palabras.
- D. Pensar en un mejor título para el material de lectura.

8. Antes de empezar a leer, es buena idea:

- A. Pensar acerca de lo que ya sé con respecto a las figuras de este material de lectura.

- B. Contar el número de páginas que tiene la lectura.
- C. Escoger la parte más importante del texto para volverla a leer.
- D. Leerle el texto a alguien, en voz alta.

9. Antes de empezar a leer, es buena idea:

- A. Practicar en voz alta la lectura de este texto
- B. Repetirme los principales puntos para estar seguro(a) de que puedo recordar lo que se dice en el texto.
- C. Pensar en cuáles serán las ideas principales del texto.
- D. Determinar si tengo suficiente tiempo para hacer la lectura.

10. Antes de empezar a leer, es buena idea:

- A. Fijarme si estoy comprendiendo el contenido del texto.
- B. Observar si las palabras tienen más de un significado.
- C. Imaginar cómo serán abordados los temas en el texto
- D. Hacer una lista con todos los detalles importantes de la lectura.

11. Mientras estoy leyendo, es buena idea:

- A. Leer el material muy lentamente para no perderme ninguna parte importante del mismo.
- B. Leer el título para darme una idea sobre el contenido de la lectura.
- C. Revisar las figuras para ver si les falta algo.
- D. Evaluar si estoy captando el sentido del texto, probando si puedo repetir en mis propias palabras lo leído en él hasta este momento.

II. INSTRUCCIÓN: En cada grupo de 4 enunciados, escoja aquél que le puede ayudar a comprender mejor el texto durante su lectura.

12. Mientras estoy leyendo, es buena idea:

- A. Dejar de repetirme los puntos principales de la lectura.
- B. Leer el material rápidamente de manera que pueda averiguar todo su contenido.

- C. Leer solo el comienzo y el final del texto para enterarme de su contenido.
- D. Saltarme las partes que me son difíciles.

13. Mientras estoy leyendo, es buena idea:

- A. Buscar en el diccionario todas las palabras resaltadas (subrayadas, en negrita, en cursiva, etc.).
- B. Dejar de leer el material y buscar otro si noto que éste no tiene sentido.
- C. Estar al tanto del número de páginas que faltan para terminar de leer el texto.

14. Mientras estoy leyendo, es buena idea:

- A. Averiguar cuánto tiempo llevo ya leyendo.
- B. Probar si puedo responder algunas de las preguntas que me hice al empezar la lectura.
- C. Leer el título para darme una idea sobre el contenido de la lectura.
- D. Agregar detalles que faltan a las figuras.

15. Mientras estoy leyendo, es buena idea:

- A. Hacer que otra persona me lea el material.
- B. Averiguar cuántas páginas he leído hasta el momento.
- C. Identificar el aspecto más importante en el texto.
- D. Evaluar si mis predicciones son correctas o no.

16. Mientras estoy leyendo, es buena idea:

- A. Averiguar si los ejemplos son reales.
- B. Hacer una serie de predicciones acerca de lo que se dirá en el texto.
- C. No mirar las figuras porque me podrían confundir.
- D. Leerle el texto a alguien en voz alta.

17. Mientras estoy leyendo, es buena idea:

- A. Tratar de responder las preguntas que yo mismo(a) me hago.
- B. Tratar de no confundirme entre lo que ya sé y lo que voy a leer.
- C. Leer el material silenciosamente.
- D. Ver si estoy diciendo correctamente las nuevas palabras del vocabulario.

18. Mientras estoy leyendo, es buena idea.

- A. Tratar de ver si mis predicciones están siendo correctas o no.
- B. Volver a leer para estar seguro(a) que no me he "comido" ninguna palabra.
- C. Darme una respuesta a la pregunta de por qué estoy leyendo este texto.
- D. Ordenar los temas (en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar, etc.) de acuerdo a su importancia.

19. Mientras estoy leyendo, es buena idea:

- A. Probar si puedo reconocer las nuevas palabras del vocabulario.
- B. Tener cuidado de no saltarme ninguna parte de la lectura.
- C. Revisar cuántas palabras del texto ya conozco.
- D. Seguir pensando en las cosas e ideas del texto que ya conozco para que me sirvan de ayuda en mis predicciones acerca de lo que se seguirá tratando en él.

20. Mientras estoy leyendo, es buena idea:

- A. Volver a leer algunas partes o adelantarme en la lectura del material para averiguar que se está exponiendo, en caso las ideas no tengan sentido.
- B. Leer hasta estar seguro(a) de que comprendo lo que se está exponiendo en el texto.
- C. Cambiar los subtítulos para que el texto tenga sentido.
- D. Ver si hay suficientes figuras que me puedan aclarar las ideas que se exponen en el texto.

III. INSTRUCCIÓN: En cada grupo de 4 enunciados, escoja el que más le pueda ayudar a comprender un texto después de leerlo.

21. Después de haber leído un material, es buena idea:

- A. Contar el número de páginas que he leído sin cometer errores.
- B. Revisar si hubo suficientes figuras que ilustrarán e hicieran interesante la lectura.

- C. Pensar si logré mi propósito respecto de la lectura del texto.
- D. Subrayar las causas y los efectos.

22. Después de haber leído un material, es buena idea:

- A. Subrayar la idea principal.
- B. Repetirme los principales puntos de lo expuesto para evaluar si los comprendí.
- C. Leer nuevamente el material para estar seguro(a) que pronuncié todas las palabras correctamente.
- D. Practicar la lectura del texto en voz alta.

23. Después de haber leído el texto, es buena idea:

- A. Leer el título y revisar rápidamente el material para averiguar de qué trata.
- B. Ver si me he saltado alguna palabra del vocabulario.
- C. Pensar sobre qué me hizo hacer buenas o malas predicciones acerca del contenido del texto.
- D. "Adivinar" qué tema se tocará luego en el texto.

24. Después de haber leído un texto, es buena idea:

- A. Buscar en el diccionario todas las palabras resaltadas.
- B. Leer las partes más importantes en voz alta.
- C. Hacer que alguien me lea el texto en voz alta.
- D. Pensar acerca de las cosas del texto que ya conocía antes de empezar a leer el texto.

25. Después de haber leído el material, es buena idea:

- A. Pensar sobre cómo yo hubiera expuesto todos y cada uno de los temas del texto.
- B. Practicar la lectura del texto silenciosamente para leerlo bien.
- C. Examinar rápidamente el título y las figuras del texto para darme una idea de lo que se tratará en él.
- D. Hacer una lista de las cosas que comprendí mejor.

ANEXO N°04

FICHA DE OBSERVACIÓN DE ACTIVIDADES DE LECTURA METACOGNITIVA

ALUMNO: _____

ITEMS	Se aprecia	No se aprecia	Nada
I. Actividades previas A. Relaciona los conocimientos previos con la lectura a leer. B. Intuye el título de la actividad.			
II. Actividades durante la lectura. C. Reconoce el propósito del autor. D. Subraya los hechos más importantes de la lectura. E. Relaciona la lectura con sus vivencias.			
III. Actividades después de la lectura. F. Esquematiza la información. G. Formula conclusiones y juicios de valor. H. Reflexiona sobre su proceso de comprensión.			

ACTIVIDAD DE LECTURA N° 01

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. I.E. : N° 11142 “San Juan de la Viña”
 1.2. Grado : Segundo
 1.3. N° de Alumnos : 14
 1.4. Responsable : Jorge Luis Fernández Terán

II. PARTE DIDÁCTICA

- 2.1. Denominación : Leo y aprendo “Sachi”
 2.2. Competencias Capacidades e Indicadores

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES
Comunicación	Comprende textos informativos, instructivos, poéticos y dramáticos. Describiendo los aspectos elementales de la lengua y los procesos que realiza como lector valorando la información como fuente de saber.	1. Comprende textos narrativos: señala el propósito de la lectura, formula y contrasta hipótesis. 2. Infiere el significado de palabras nuevas teniendo en cuenta sus experiencias previas o buscando en el diccionario. 3. Reconoce las acciones que realiza en la comprensión del texto leído. 4. Lee en forma fluida, textos narrativos. 5. Opina, a partir de sus experiencias previas, sobre la forma y el contenido de textos que lee, relacionándolos con situaciones reales y cotidianas.	-Identifica por la estructura el tipo de texto que lee. -Formula hipótesis de inicio a partir de imágenes, títulos. -Infiere el significado de palabras por el contexto en forma acertada. -Comenta en forma fluida lo que hizo para comprender el texto. Utiliza diversos tipos de lectura al leer. Opina con actitud crítica sobre el comportamiento de Sachi y de sus padres.

	¿Qué opinan sobre el comportamiento de Sachi? ¿Tú como tratas a tus hermanitos? ¿Te portas como Sachi? - Reflexionan sobre su proceso de comprensión	
--	---	--

SACHI

Después de nueve meses de espera, nació el hermanito de Sachi. Fueron meses de inquietud y de curiosidad permanentes. Sachi estaba vivamente interesada en saber cómo sería su hermanito. Su mamá le iba informando de todas las actividades del bebito: «Está moviéndose», «parece que hoy día ha cambiado de posición», «ha dado tres pataditas seguidas», le decía.

Cuando el bebé nació, no había en el mundo una hermanita más feliz que Sachi. Se alocaba para que le permitieran tenerlo en sus brazos. Tanto empeño le puso que pronto aprendió a cambiarle los pañales, a prepararle el biberón; en fin, muchas tareas que aliviaban a su mamá.

Sólo una cosa no le permitían: quedarse a solas con el bebé. A los papás les preocupaba que, como a la mayoría de niños de cuatro años, Sachi sintiera celos y quisiera golpearlo o sacudirlo. Así es que siempre le dijeron que no, que no podía estar a solas con «el enano».

Sachi no daba muestras de sentir celos por él. Al contrario, lo trataba amorosamente y se deshacía en caricias y ternuras. Finalmente los padres accedieron a las súplicas de quedarse a solas con su hermanito.

Llena de alegría Sachi entró a la habitación del niño y cerró la puerta. La mamá pegó un ojo a la cerradura y estuvo atenta vigilando si ocurría algo anormal. Vio a la pequeña Sachi caminar tranquilamente hasta su hermanito, poner su rostro cerca del suyo y decirle en voz baja:

-Oye «enanito», tú que recién has llegado del cielo, dime ¿cómo es Dios? Porque yo estoy comenzando a olvidarme.



FICHA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

NOMBRE: _____

GRADO: _____ FECHA: _____

Estimado niño(a)

Después de leer el texto desarrolla las siguientes actividades:

I. PREGUNTAS DE RETENCIÓN

1. ¿Qué esperaba Sachi?

2. ¿Cuánto tiempo duró su espera?

3. ¿Qué le iba informando la mamá?

II. PREGUNTAS DE COMPRENSION

1. ¿Por qué Sachi estaba muy inquieta y curiosa?

2. ¿Por qué Sachi era muy feliz?

3. ¿Qué no le permitían a Sachi?

4. ¿Por qué no se lo permitían?

5. ¿Cómo ayudaba Sachi a su mamá?

6. ¿Por qué accedieron a las súplicas de Sachi?

7. ¿Por qué la mamá pegó el ojo en la cerradura?

8. ¿Qué hizo la niña cuando estuvo a solas con el bebito?

9. ¿Cuál era la principal preocupación de Sachi?

III. PREGUNTAS DE ENJUICIAMIENTO

1. ¿Crees que Sachi era buena hermanita? ¿Por qué?

2. ¿Crees que los padres hicieron bien en ser muy cautos con Sachi? ¿Por qué?

3. ¿Crees que la niña conoció la respuesta que buscaba? ¿Por qué?

IV. PREGUNTAS DE ASOCIACIÓN

1. ¿Conoces alguna niña como Sachi?

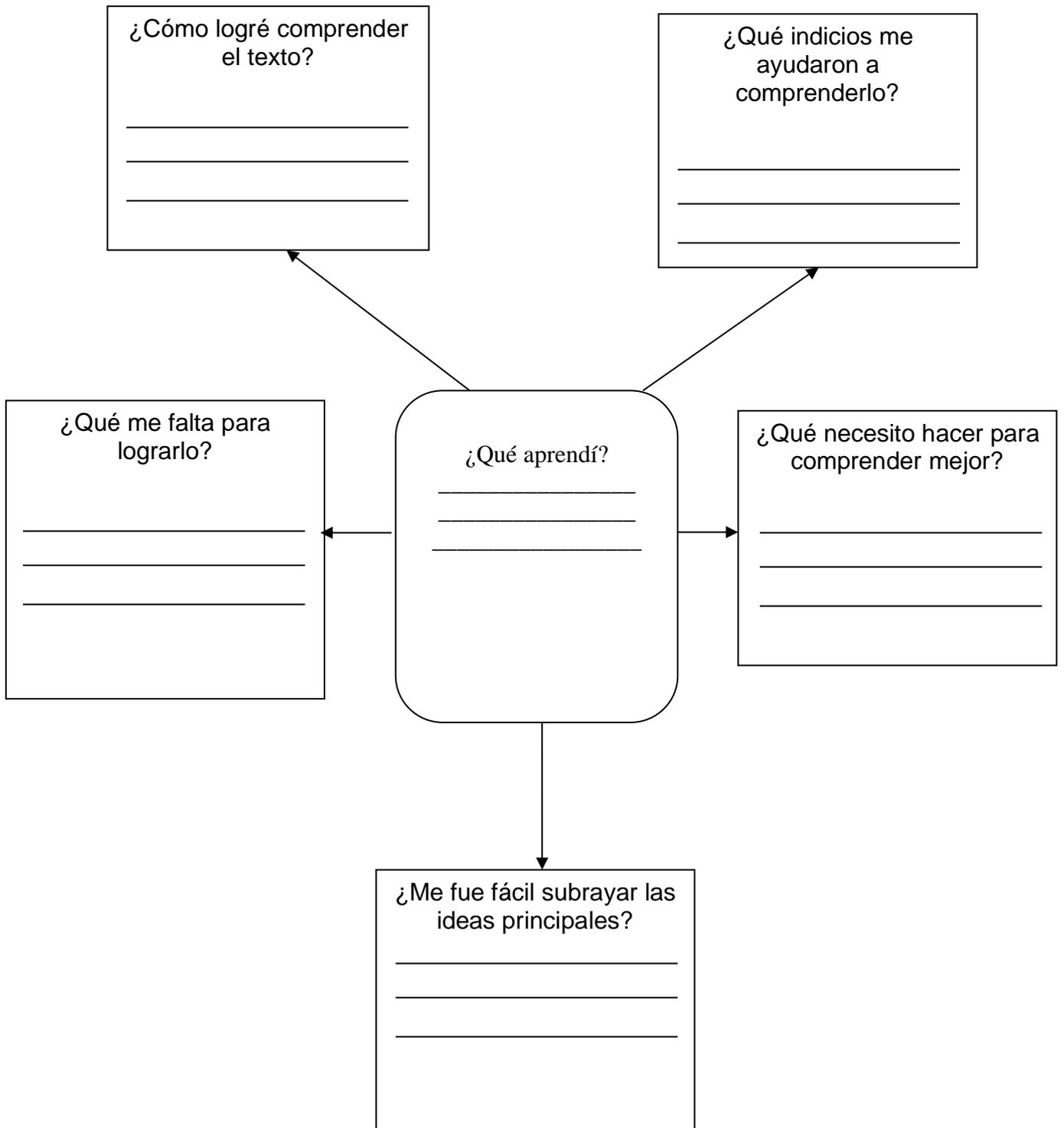
2. ¿Tienes hermanitos menores? ¿Recuerdas cómo los esperabas? Cuéntalo.

V. PREGUNTAS DE RECREACION:

1. ¿Qué piensas que le respondería su hermanito si pudiera hablar?

2. ¿Qué le diría Sachi a sus padres cuando salió de la habitación?

REFLEXIÓN METACOGNITIVA



ACTIVIDAD DE LECTURA N° 02

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. I.E. : N° 11142 “San Juan de la Viña”
- 1.2. Grado : segundo
- 1.3. N° de Alumnos : 14
- 1.4. Responsable : Jorge Luis Fernández Terán

II. PARTE DIDÁCTICA

2.1. Denominación : Mejoro mi comprensión:”El sistema digestivo”

2.2. Competencias Capacidades e Indicadores

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES
Comunicación	2 Comprende textos informativos, instructivos, poéticos y dramáticos. Describiendo los aspectos elementales de la lengua y los procesos que realiza como lector valorando la información como fuente de saber.	1. Comprende textos informativos: señala el propósito de la lectura, formula y contrasta hipótesis. 2. Infiere el significado de palabras nuevas teniendo en cuenta sus experiencias previas o buscando en el diccionario. 3. Reconoce las acciones que realiza para la comprensión del texto leído. 4. Lee en forma fluida, textos narrativos. 5. Opina, a partir de sus experiencias previas, sobre la forma y el contenido de textos que lee, relacionándolos con situaciones reales y cotidianas.	-Identifica por la estructura el tipo de texto que lee. -Formula hipótesis de inicio a partir de imágenes, títulos. -Deduce el significado de palabras por el contexto. Conoce el significado de palabras utilizando el diccionario. -Resuelven una ficha de reflexión metacognitiva. -Emplea diversos tipos de lectura al leer. -Opina sobre la importancia del sistema digestivo. -Opina sobre la importancia de las glándulas anexas.

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS
<p style="text-align: center;">ANTES DE LA LECTURA</p>	<p>-El docente presenta una lámina referente al texto a leer.</p> <p>-Analizamos la lámina:</p> <p>¿Qué observan?</p> <p>¿Las partes internas del dibujo como se llamarán? (Escriben nombres tentativos)</p> <p>¿Te gustaría leer algo relacionado a la imagen? ¿Para qué?</p> <p>¿Cuál será el título del texto a leer?</p> <p>(Sus respuestas se anotan en la pizarra)</p>	<p>Lámina</p>
<p style="text-align: center;">DURANTE LA LECTURA</p>	<p>-Se les pedirá que cierren los ojos e imaginen lo que va sucediendo mientras el docente lee el texto.</p> <p>-Se hace pausas de cuando en cuando para que formulen predicciones de proceso.</p> <p>-Se entrega el texto en forma individual.</p> <p>-Los niños hacen una primera lectura en forma individual y silenciosa.</p> <p>-Luego la docente da lectura al texto en forma oral junto con los niños.</p> <p>-Contrastan sus hipótesis.</p> <p>-Responden a preguntas orales:</p> <p>¿Cuál es la función del sistema digestivo?</p> <p>¿Dónde empieza y dónde termina el sistema digestivo?</p> <p>¿Cuál es el recorrido que hacen los alimentos?</p> <p>¿Cómo se llama la masa semilíquida que se forma en el estómago?</p> <p>¿A qué órgano, pasa el quimo?</p> <p>¿Dónde se almacenan los residuos?</p> <p>¿Por dónde se expulsan los residuos?</p> <p>¿Qué glándulas segregan jugos que ayudan al proceso digestivo?</p> <p>-Analizan la estructura del texto.</p> <p>¿Cuántos párrafos tiene?</p>	<p>Hoja impresa.</p> <p>Papelógrafo</p> <p>Hoja de lectura</p>

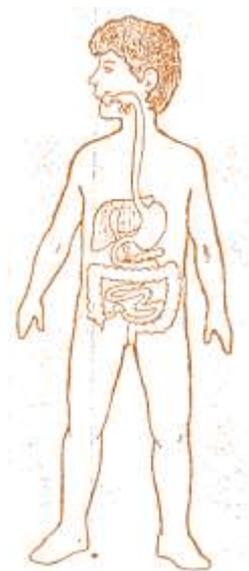
	-Subrayan ideas principales de cada párrafo. El profesor da pautas.	
DESPUÉS DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> -Completan un organizador gráfico en forma grupal. -Corrigen y explican el organizador. -Parafrasean el texto. -Resuelven una ficha de comprensión lectora en forma individual. -Socializan sus respuestas y corrigen posibles errores. -Se evalúa en forma permanente teniendo en cuenta su participación. -Desarrollan una ficha de reflexión metacognitiva. 	<p>Hoja impresa</p> <p>Hoja impresa</p>

EL SISTEMA DIGESTIVO

Este sistema tiene la función de procesar la comida, separando las proteínas, los hidratos de carbono, minerales, grasas y otras sustancias que el cuerpo necesita, e introducirlo todo en la corriente sanguínea para la alimentación de cada célula de nuestro cuerpo.

El sistema empieza en la boca, donde la mandíbula, dientes y lengua deshacen el alimento con ayuda de la saliva. El alimento masticado se ingiere y pasa por el esófago hasta el estómago. Aquí, el alimento se combina con ácido clorhídrico que ayuda a deshacerlo más, convirtiéndose en una sustancia llamada quimo; éste pasa, a través del píloro, al intestino delgado, donde provee a la sangre de los nutrientes necesarios, dejando los residuos inservibles que pasan a través del colon - donde la sangre absorbe la mayor parte del agua-al recto. Aquí se almacena estos residuos y luego son expulsados a través del canal anal y del ano. A lo largo del sistema digestivo, el páncreas, el bazo, el hígado y la vesícula biliar segregan jugos (enzimas) que ayudan al proceso digestivo.

Qué complejo y maravilloso es nuestro organismo, ¿verdad?



FICHA DE COMPRENSIÓN LECTORA

NOMBRE: _____

GRADO: _____ **FECHA:** _____

Estimado niño (a)

Después de leer el texto desarrolla las siguientes actividades:

I. Preguntas de retención:

1. ¿Qué se encarga de procesar la comida?

2. ¿Qué sustancias separa?

3. ¿A dónde lleva esas sustancias?

4. ¿Para qué sirven esas sustancias?

5. ¿Dónde empieza el sistema digestivo?

6. ¿Dónde termina?

II. PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN

1. ¿Qué función realiza el sistema digestivo?

2. ¿Qué importancia tiene la saliva?

3. ¿Qué importancia tiene el esófago?

4. ¿Qué ocurre con los alimentos en el estómago?

5. ¿Qué proceso importante se produce en el intestino delgado?

6. ¿Qué proceso importante se realiza en el colon?

7. ¿Qué función realizan el recto, el canal anal y el ano?

8. ¿Qué otros órganos segregan enzimas que ayudan al proceso digestivo?

III. COMPLETA EN LOS ESPACIOS EN BLANCO:

b. El Sistema _____ empieza en la _____ donde la mandíbula, los dientes y la lengua deshacen el _____ con la ayuda de la _____

c. Los alimentos masticados pasan del esófago al _____

d. En el estómago el ácido _____ ayuda a deshacer más los alimentos y los convierte en una sustancia llamada _____

e. El quimo pasa por el _____ y llega al intestino delgado.

f. En el intestino delgado las sustancias nutritivas pasan a la _____

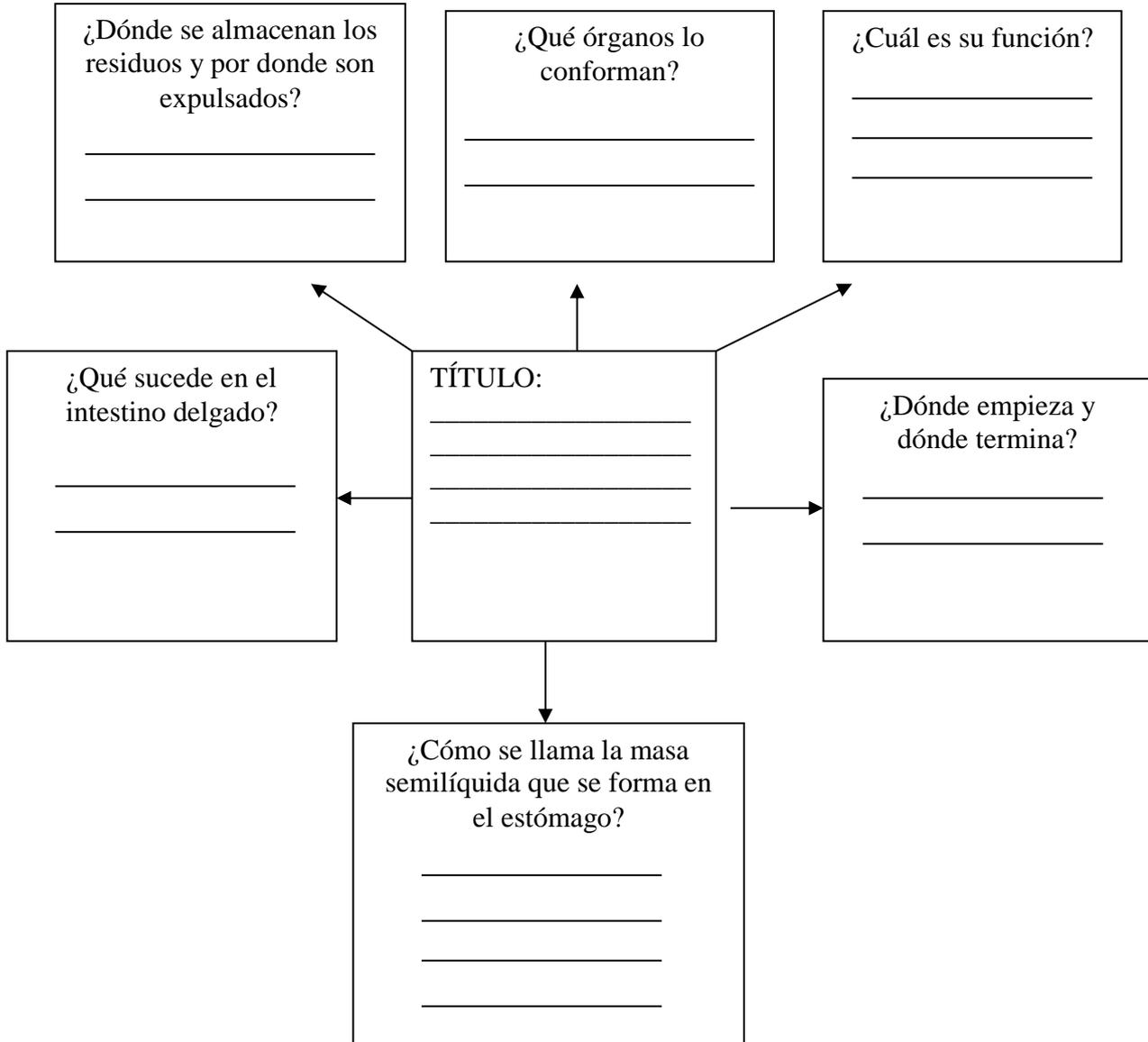
g. Los residuos inservibles pasan al _____

h. En el colon la sangre absorbe la mayor parte del _____

i. En el colon se almacenan los residuos y son expulsado por el _____

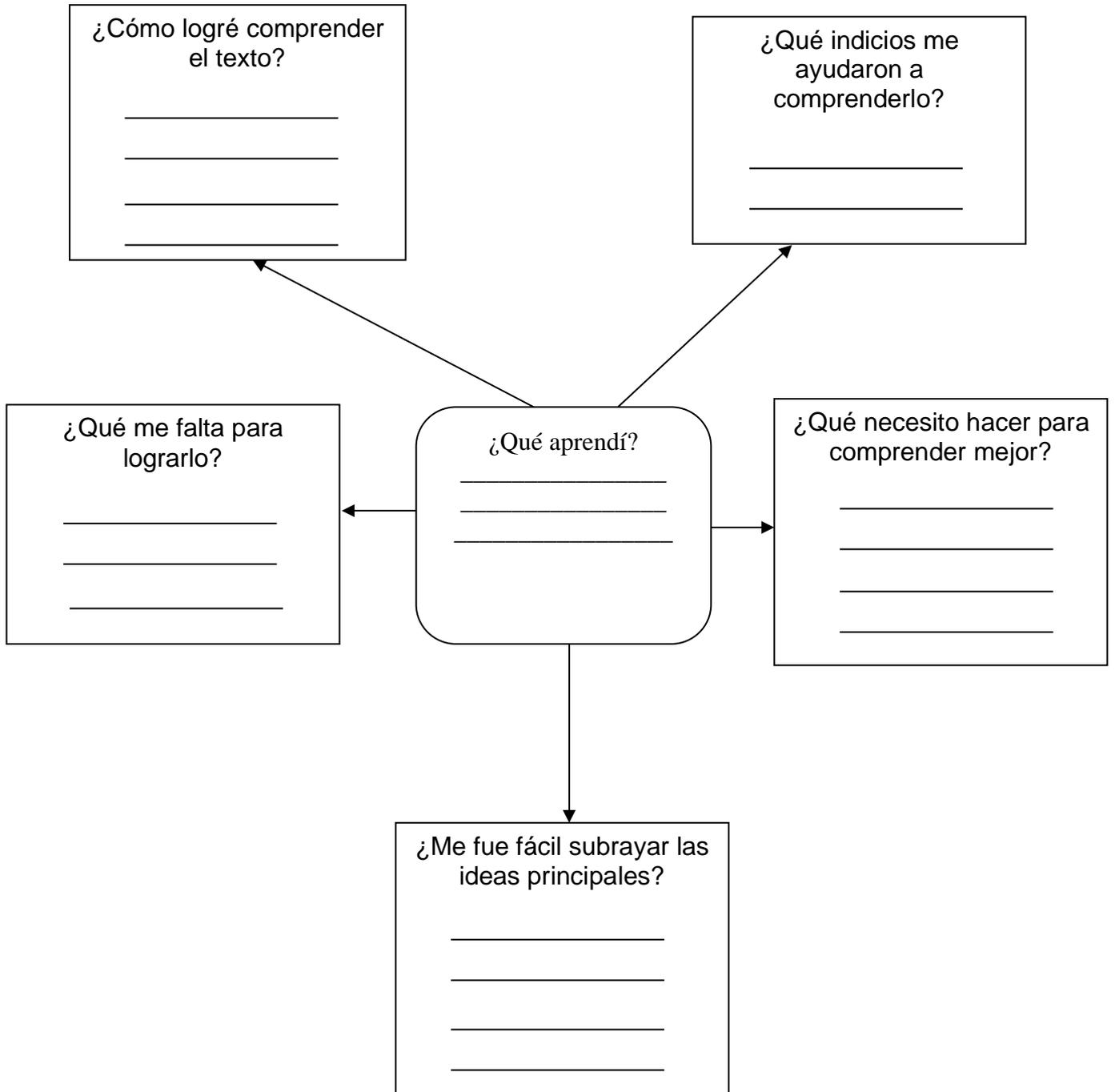
j. Los jugos o enzimas son producidos por _____

COMPLETA EL ORGANIZADOR



Elabora el texto:

REFLEXIÓN METACOGNITIVA



ACTIVIDAD DE LECTURA N° 03

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. I.E. : N° 11142 “San Juan de la Viña”
 1.2. Grado : segundo
 1.3. N° de Alumnos : 14
 1.4. Responsable : Jorge Luis Fernández Terán

II. PARTE DIDÁCTICA

- 2.1. Denominación : “Leo y aprendo”: El Sistema Circulatorio.
 2.2. Competencias Capacidades e Indicadores

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES
Comunicación	Comprende textos informativos, instructivos, poéticos y dramáticos. Describiendo los aspectos elementales de la lengua y los procesos que realiza como lector valorando la información como fuente de saber.	1. Comprende textos informativos: señala el propósito de la lectura, formula y contrasta hipótesis. 2. Infiere el significado de palabras nuevas teniendo en cuenta sus experiencias previas o buscando en el diccionario. 3. Reconoce las acciones que realiza para la comprensión del texto leído. 4. Opina, a partir de sus experiencias previas, sobre la forma y el contenido de textos que lee, relacionándolos con situaciones reales y cotidianas.	-Anticipa el contenido de la lectura a partir de la ilustración. -Deduce que tipo de texto leerá. -Deduce el significado de palabras por el contexto. -Conoce el significado de palabras consultando el diccionario. -Resuelven una ficha de reflexión metacognitiva. -Emite una opinión crítica sobre la importancia de los órganos del sistema circulatorio.

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS
<p>ANTES DE LA LECTURA</p>	<p>-Se presenta una lámina del sistema circulatorio.</p> <p>-Luego se presenta una caja de sorpresas para que los niños (as) extraigan carteles conteniendo palabras extraídas del texto: “El Sistema Circulatorio”.</p> <p>-Leen en voz alta las palabras y las ubican una debajo de otra en la pizarra.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">Sangre</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">Oxígeno</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">Arterias</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">Dióxido de carbono</div> </div> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">Venas</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">Glóbulos rojos</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">Capilares</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">Glóbulos blancos</div> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px auto; width: 200px; text-align: center;">Plaquetas</div>	

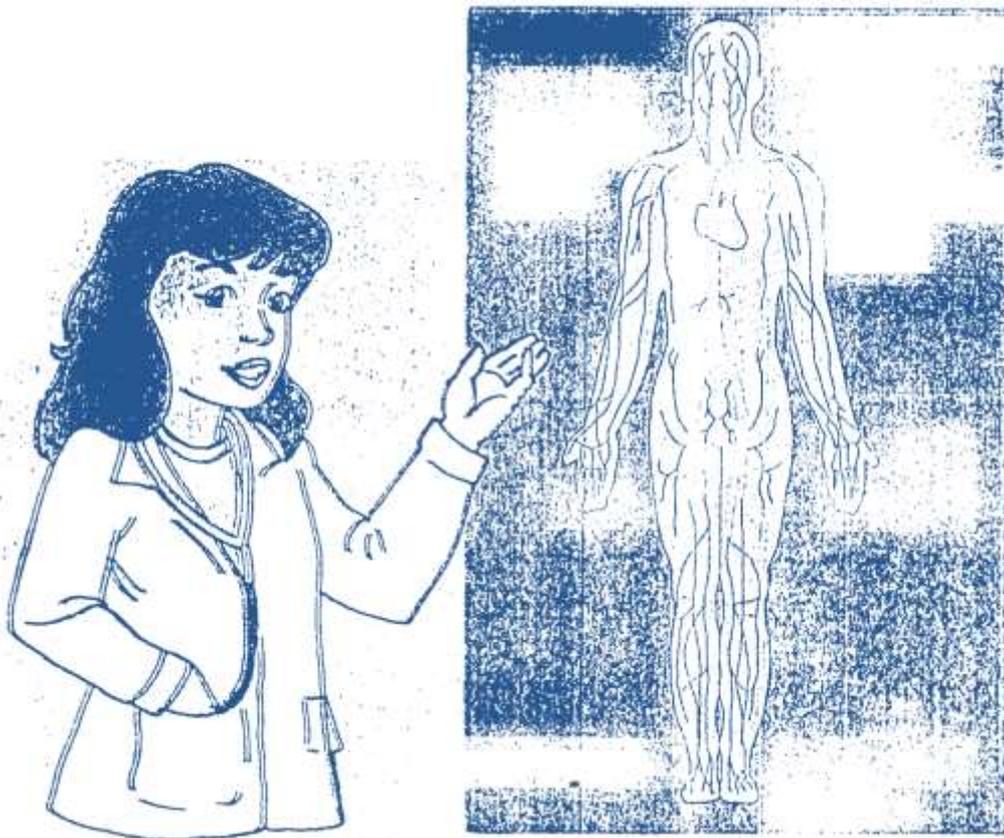
<p>DURANTE LA LECTURA</p>	<p>-El docente pedirá a los niños que cierren sus ojos e imaginen lo que irá leyendo.</p> <p>-De párrafo en párrafo hará un alto para que formulen predicciones.</p> <p>¿Qué continuará?</p> <p>¿Un ser humano puede vivir sin sangre?</p> <p>¿Qué cosa será una red sanguínea?</p> <p>-Luego los niños y niñas reciben el texto y leen en forma individual y utilizan distintos tipos de lectura (silenciosa, oral, grupal).</p> <p>-Contrastan sus hipótesis:</p> <p>-Responden a preguntas orales:</p> <p>¿Cuál es el título del texto?</p> <p>¿Cuál es la función del sistema circulatorio?</p> <p>¿Cómo está formado?</p> <p>¿Qué es la sangre?</p> <p>¿Cuántos litros de sangre tiene un adulto?</p> <p>-Posteriormente analizan la macro y micro estructura del texto.</p> <p>¿Cuántos párrafos tiene el texto?</p> <p>¿Cuántas oraciones tiene cada párrafo?</p> <p>-Subraya la idea principal de cada párrafo.</p>	<p>Hoja impresa.</p> <p>Papelógrafo</p> <p>Hoja de lectura</p>
<p>DESPUÉS DE LA LECTURA</p>	<p>-Parafrasean el texto:</p> <p>-Resuelven una ficha de comprensión lectora.</p> <p>-Completan un organizador gráfico en forma individual.</p> <p>-Formulan juicios de valor sobre el texto y lo relacionan con sus vivencias.</p> <p>¿Será importante tener una alimentación adecuada para conservar en buen estado el sistema circulatorio?</p> <p>-¿Qué otras acciones debemos practicar para conservar en buen estado nuestro corazón?</p> <p>¿Te gustaría ser médico? ¿Por qué?</p> <p>-Reflexionan sobre su proceso de comprensión.</p> <p>-Investiga datos relacionados al tema leído.</p>	<p>Hoja impresa</p> <p>Hoja impresa</p>

SISTEMA CIRCULATORIO

Es el que se encarga de distribuir la sangre por todo el cuerpo mediante una red de arterias, venas y capilares. El centro de este sistema es el corazón que bombea la sangre oxigenada y alimenta con nutrientes, oxígeno y otros elementos a cada una de las células de nuestro cuerpo. Al mismo tiempo, recoge el dióxido de carbono y otros materiales tóxicos producidos por estas células para eliminarlos del cuerpo.

Si se pudiera estirar en una sola línea toda la red sanguínea de un adulto tendríamos 96 540 kilómetros de vasos sanguíneos.

La sangre es un tejido líquido que tiene un color rojo vivo en las arterias y rojo oscuro en las venas. Está compuesto de plasma, glóbulos blancos (leucocitos), glóbulos rojos (reticulocitos) y plaquetas (trombocitos). Un individuo adulto tiene más o menos cinco litros en su cuerpo que está circulando constantemente por todo el sistema.



FICHA DE COMPRENSIÓN LECTORA

NOMBRE: _____

GRADO: _____ **FECHA:** _____

Estimado niño (a)

Después de leer el texto desarrolla las siguientes actividades:

I. Responde las siguientes preguntas:

1. ¿De qué se encarga el sistema circulatorio?

2. ¿Cómo está formada su red?

3. ¿Qué órgano es el centro del sistema circulatorio?

4. ¿Cómo alimenta las células de nuestro cuerpo?

5. ¿Cómo limpia nuestras células?

6. ¿Qué datos tienen sobre su extensión?

7. ¿En qué se diferencia la sangre de las arterias de la sangre de las venas?

8. ¿Qué es la sangre?

9. ¿Cuáles son los componentes de la sangre?

10. ¿Cuánta sangre tiene un hombre adulto?

II. COMPLETA EN LOS ESPACIOS EN BLANCO

k. El sistema circulatorio distribuye la _____ por nuestro _____

- l. El sistema circulatorio está formado por una red de _____, _____ y _____ capilares.
- m. El _____ es el centro del sistema circulatorio.
- n. El _____ bombea sangre rica en nutrientes y recoge el _____ de carbono para _____ del cuerpo.
- o. La _____ es un tejido líquido que circula por las venas, arterias y capilares.
- p. La sangre está compuesta por _____, _____ y _____

III. INVESTIGA LO SIGUIENTE Y ESCRÍBELO EN TU CUADERNO

1. ¿Cómo son los glóbulos rojos? ¿Para qué sirven?

2. ¿Cómo son los glóbulos blancos? ¿Para qué sirven?

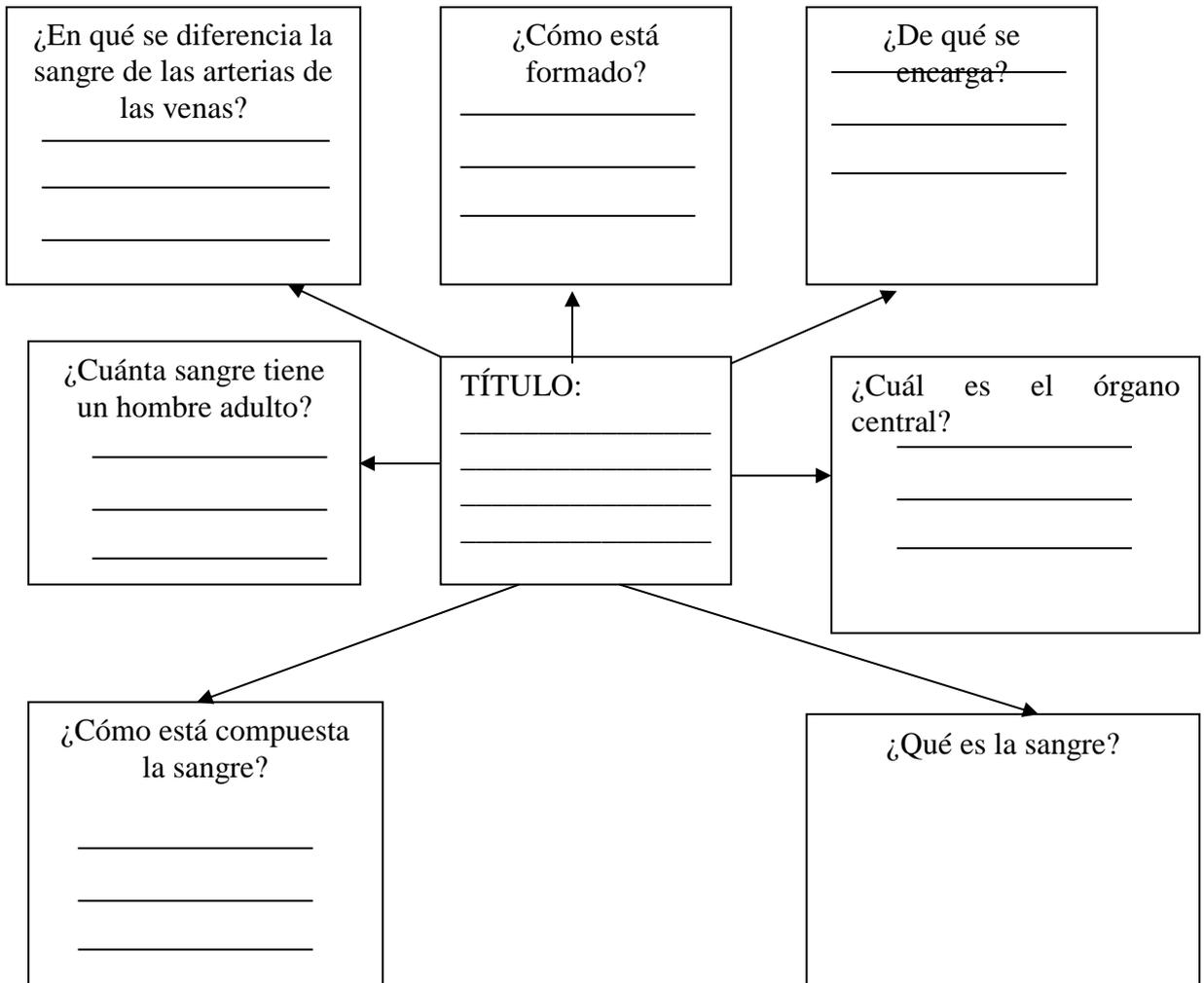
3. ¿Cómo son las plaquetas? ¿Para qué sirven?

4. ¿Qué es la anemia?

¿Cuáles son sus síntomas?

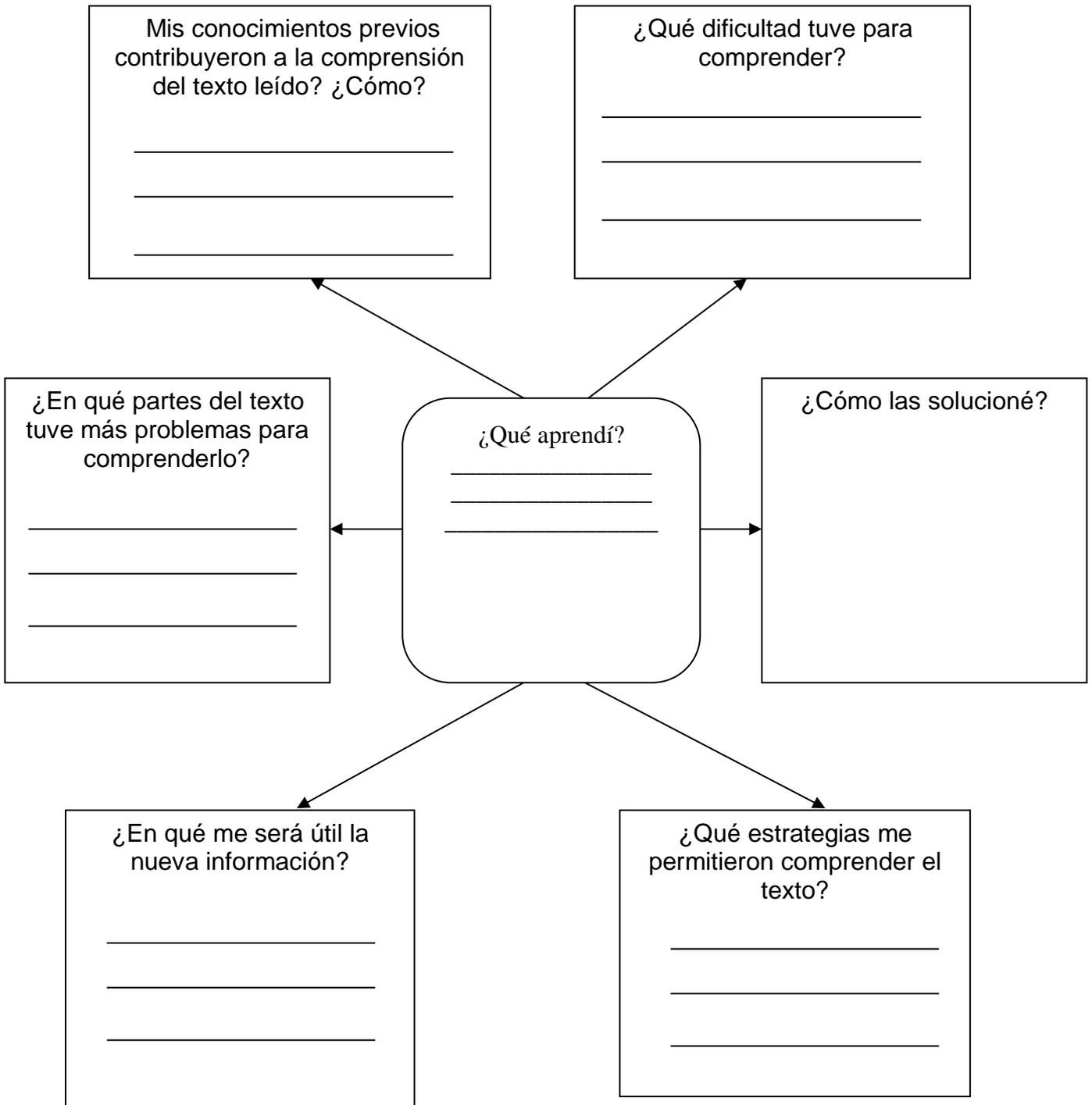
¿Por qué se produce?

ORGANIZADOR GRÁFICO



Elabora el texto:

REFLEXIÓN METACOGNITIVA



ESCRIBE EL TEXTO:

ACTIVIDAD DE LECTURA N° 04

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. I.E. : N° 11142 “San Juan de la Viña”
 1.2. Grado : Segundo
 1.3. N° de Alumnos : 14
 1.4. Responsable : Jorge Luis Fernández Terán

II. PARTE DIDÁCTICA

- 2.1. Denominación : “Leo comprendo y aprendo: ¿Qué sabes sobre tus músculos?”

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES
Comunicación	Comprende textos informativos, instructivos, poéticos y dramáticos. Describiendo los aspectos elementales de la lengua y los procesos que realiza como lector valorando la información como fuente de saber.	1. Comprende textos informativos: señala el propósito de la lectura, formula y contrasta hipótesis. 2. Infiere el significado de palabras nuevas teniendo en cuenta sus experiencias previas o buscando en el diccionario. 3. Reconoce las acciones que realiza para la comprensión del texto leído. 4. Lee oralmente textos informativos con fluidez. 5. Opina a partir de sus experiencias previas, sobre la forma y el contenido de textos que lee, relacionándolos con situaciones reales y cotidianas.	-Formula hipótesis sobre el contenido del texto a partir de láminas. -Anticipa el contenido del texto por el contexto. -Conoce el significado de palabras usando el diccionario. -Cuenta como comprendió el texto leído. -Emplea diversos estilos de lectura al leer. -Opina sobre la importancia del sistema muscular.

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS						
<p style="text-align: center;">ANTES DE LA LECTURA</p>	<p>-El docente presenta una lámina del sistema muscular.</p> <p>-Observan y luego responden a preguntas:</p> <p>¿Qué observan?</p> <p>¿De qué tratará la lectura que van a leer?</p> <p>¿Qué representa la parte roja en la lámina?</p> <p>¿Qué cubre al cuerpo humano?</p> <p>¿Qué tipo de texto irán a leer?</p> <p>Sus respuestas son anotadas en la pizarra</p> <p>-Luego el docente reparte carteles conteniendo expresiones extraídas del texto: ¿Qué sabes sobre tus músculos? para que los niños (as) los lean en voz alta y ubiquen los carteles uno debajo del otro en la pizarra.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Mas de 650 músculos</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Músculos alargados</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Músculos redondeados</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Permiten el movimiento del</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px;">El 40% del peso total corresponde a los</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Unidos a los huesos mediante los tendones</td> </tr> </table> <p>-Luego por grupos construyen en forma lógica el contenido del texto.</p> <p>-Exponen sus trabajos.</p> <p>-Se establece el propósito lector:</p> <p>¿Quiéren saber más sobre el tema? ¿Para qué?</p>	Mas de 650 músculos	Músculos alargados	Músculos redondeados	Permiten el movimiento del	El 40% del peso total corresponde a los	Unidos a los huesos mediante los tendones	<p style="text-align: center;">Lámina</p>
Mas de 650 músculos	Músculos alargados							
Músculos redondeados	Permiten el movimiento del							
El 40% del peso total corresponde a los	Unidos a los huesos mediante los tendones							
<p style="text-align: center;">DURANTE LA LECTURA</p>	<p>-Luego el docente presenta el título del texto en un listón.</p> <table border="1" style="margin: 0 auto; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 10px;">¿QUÉ SABES SOBRE TUS MÚSCULOS?</td> </tr> </table> <p>-Los niños formulan predicciones de proceso, que serán anotadas en la pizarra.</p> <p>-Luego el docente pide a los niños que cierren sus ojos e imaginen lo que irá leyendo.</p> <p>-Se hace pausas de párrafo en párrafo para que formulen predicciones.</p> <p>-Posteriormente se les entrega el texto.</p> <p>-Los niños leen en forma individual, oral y silenciosa.</p> <p>-Luego el docente lee el texto en forma conjunta con los niños.</p>	¿QUÉ SABES SOBRE TUS MÚSCULOS?	<p style="text-align: center;">Papelógrafo</p>					
¿QUÉ SABES SOBRE TUS MÚSCULOS?								

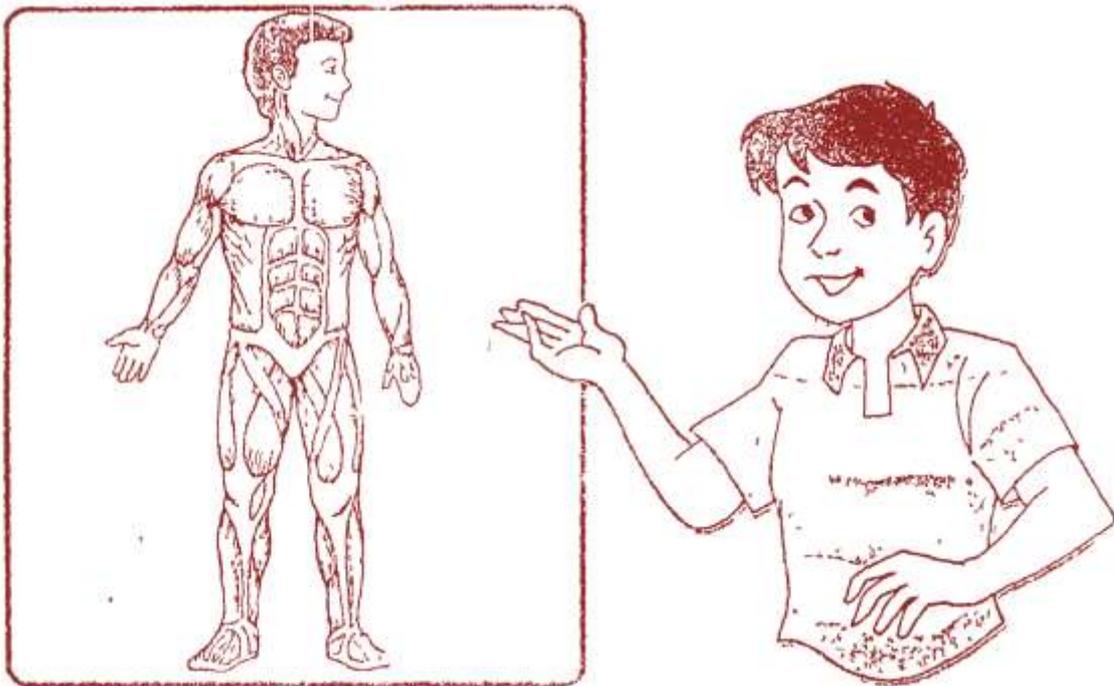
¿QUÉ SABES SOBRE LOS MÚSCULOS?

El cuerpo humano contiene más de 650 músculos individuales fijados al esqueleto, el que no podría moverse si es que los músculos no le proporcionasen el impulso necesario. El lugar de unión del músculo con los huesos o con otros músculos se denomina punto de origen y punto de inserción, respectivamente. Generalmente, los músculos están unidos por los tendones que son estructuras fibrosas muy resistentes. Estas uniones conectan una o más articulaciones y el resultado de la contracción muscular es el movimiento de las articulaciones.

El cuerpo se mueve por la acción de grupos musculares, no de los individuales; desde los movimientos más pequeños hasta los más grandes esfuerzos.

A partir de la pubertad, los músculos del varón se diferencian de los de la mujer. Los del primero serán alargados; los de la mujer serán redondeados.

Un dato importante es que el peso del total de músculos del ser humano constituye más o menos el 40% de su peso total, pudiendo aumentar con el desarrollo muscular en base a ejercicios físicos.



FICHA DE COMPRENSIÓN LECTORA

NOMBRE: _____

GRADO: _____ **FECHA:** _____

I. PREGUNTAS DE RETENCION:

1. ¿Cuántos músculos tiene el cuerpo humano?

2. ¿A qué están fijados esos músculos?

3. ¿Cómo se llama la unión del músculo con los huesos?

4. ¿Cómo son los tendones?

5. ¿Cuándo empieza a diferenciarse los músculos de la mujer de los del hombre?

II. PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN:

2. ¿Por qué se pueden mover los huesos del esqueleto

3. ¿Por qué son importantes los tendones?

4. ¿Por qué se mueve el cuerpo?

5. ¿Cuál es la misión de los músculos del cuerpo?

6. ¿Cuál es el resultado de la contracción muscular?

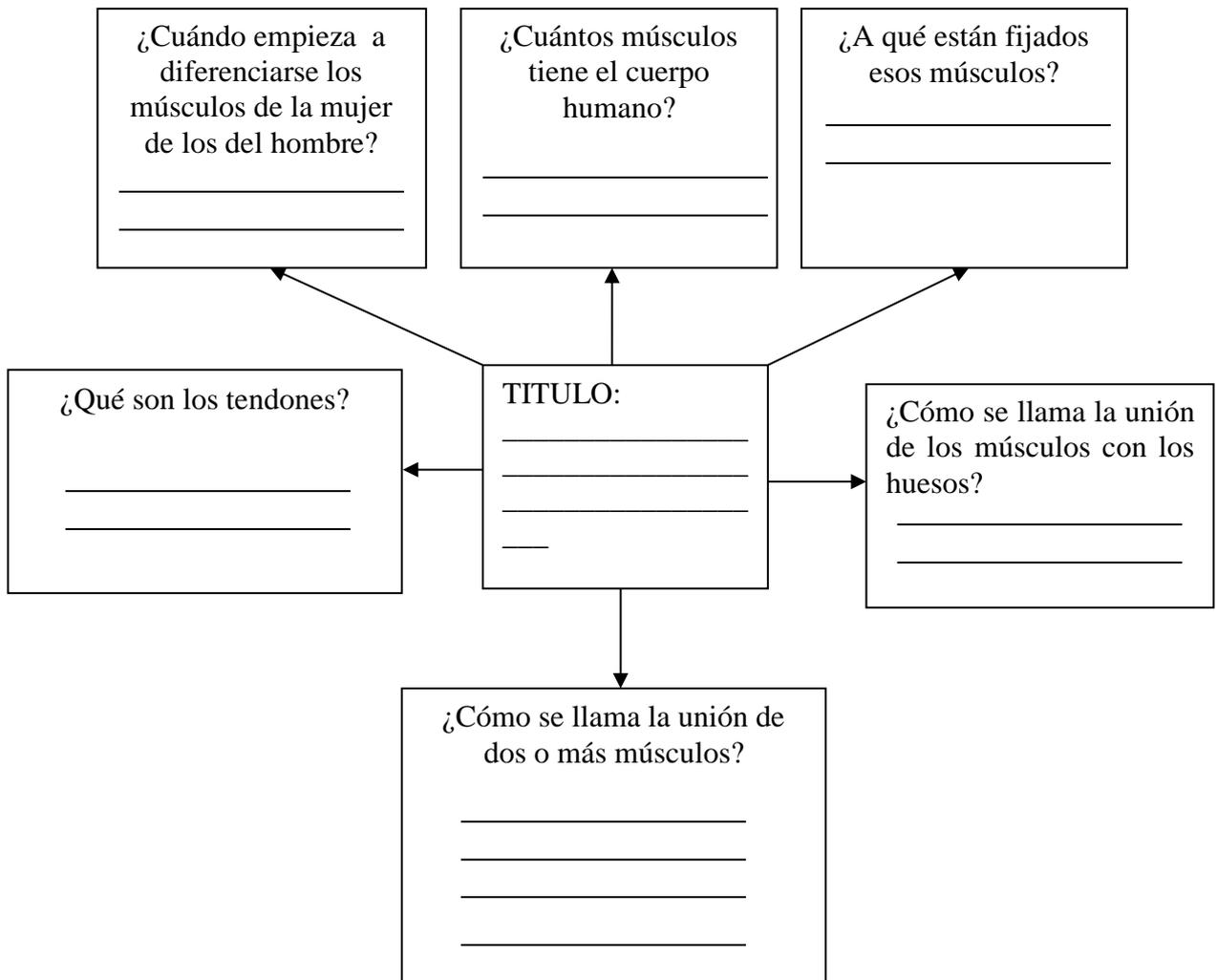
7. ¿En qué se diferencian los músculos de la mujer de los del varón?

8. ¿Qué dato importante sobre el peso de los músculos nos da la lectura?

III. ESCRIBE “V” SI ES VERDADERO O “F” SI ES FALSO

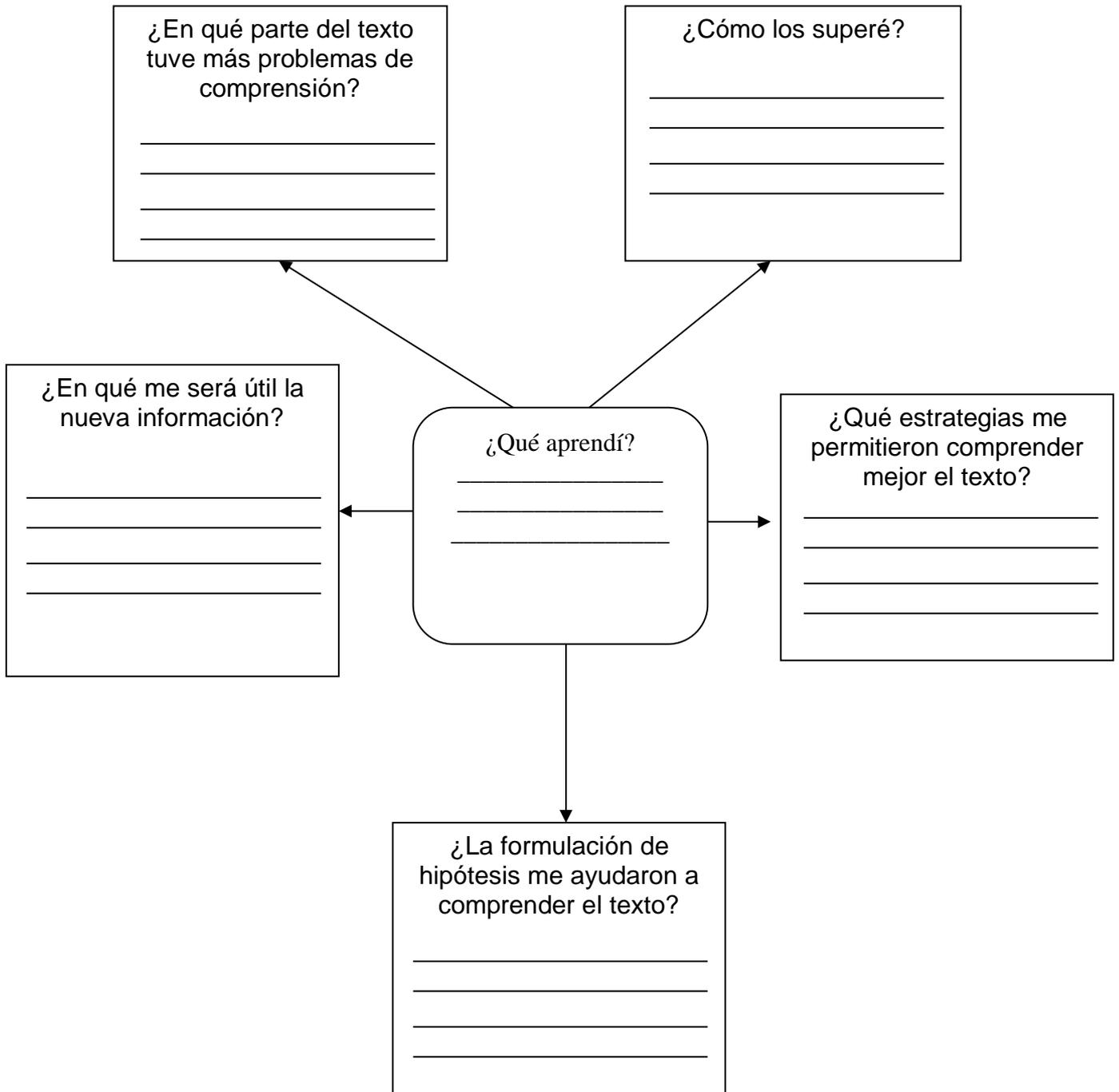
- a. Los huesos del esqueleto mueven los músculos. ()
- b. Los músculos mueven el esqueleto. ()
- c. Los músculos pueden unirse a otros músculos. ()
- d. Los músculos nunca se unen entre ellos. ()
- e. Los músculos pueden unirse a un hueso. ()
- f. Los músculos nunca se unen a los huesos. ()
- g. En el punto de origen se une el músculo a un hueso. ()
- h. En el punto de inserción se une dos o más músculos ()
- i. El cuerpo se mueve por acción de grupos musculares. ()
- j. El cuerpo se mueve por acción de los músculos individuales.()
- k. Los músculos unen a los tendones. ()
- l. Los músculos de la mujer son redondeados. ()
- m. Los músculos del varón son alargados. ()

ORGANIZADOR VISUAL



Escribe el texto:

REFLEXIÓN METACOGNITIVA



ESCRIBE EL TEXTO:

ACTIVIDAD DE LECTURA N° 05

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. I.E. : N° 11142 “San Juan de la Viña”
 1.2. Grado : segundo
 1.3. N° de Alumnos : 14
 1.4. Responsable : Jorge Luis Fernández Terán

II. PARTE DIDÁCTICA

- 2.1. Denominación : “Me divierto leyendo : “Las dos ranas”.

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES
Comunicación	Comprende textos informativos, instructivos, poéticos y dramáticos. Describiendo los aspectos elementales de la lengua y los procesos que realiza como lector valorando la información como fuente de saber.	1. Comprende textos narrativos: señala el propósito de la lectura, formula y contrasta hipótesis. 2. Infiere el significado de palabras nuevas teniendo en cuenta sus experiencias previas o buscando en el diccionario. 3. Reconoce las acciones que realiza la comprensión del texto leído. 4. Lee en forma fluida, textos narrativos. 5. Opina a partir de sus experiencias previas, sobre la forma y el contenido de textos que lee, relacionándolos con situaciones reales y cotidianas.	-Formula hipótesis y las contrasta después de leer el texto. -Infiere el significado de palabras según el contexto. -Aplica estrategias para comprender el texto. -Lee un texto en diversos estilos de lectura. -Emite opinión crítica sobre el comportamiento de las ranas.

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS
<p style="text-align: center;">ANTES DE LA LECTURA</p>	<p>-Se presenta el título en un papelógrafo:</p> <div style="border: 1px solid black; width: fit-content; margin: 0 auto; padding: 5px; text-align: center;"> <p>LAS DOS RANAS</p> </div> <p>-Se les pregunta:</p> <p>¿Sobre qué creen que tratará?</p> <p>¿Qué tipo de texto será?</p> <p>¿Qué saben ustedes de las ranas?</p> <p>¿Dónde viven? ,¿de qué se alimentan, ¿cómo son?</p> <p>Dibujan una rana</p> <p>-Lo que dicen los alumnos será anotado en la pizarra.</p> <p>-Se establece el propósito lector: Leeremos para comprobar si lo que nos imaginamos de la lectura es igual a lo que dice el texto.</p>	<p>Papelógrafo</p> <p>Hoja bond</p>
<p style="text-align: center;">DURANTE LA LECTURA</p>	<p>-Se reparte el texto: "Las dos ranas".</p> <p>-Se realiza la primera lectura en forma silenciosa.</p> <p>-Se pide que los niños digan con sus propias palabras lo que entendieron del texto.</p> <p>-Identifican que tipo de texto es.</p> <p>-Luego realizan diversos estilos de lectura para lograr una mayor interacción docente – alumno.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Lectura ecoica * Lectura guiada * Lectura coral * Lectura sucesiva <p>-Posteriormente responden a preguntas:</p> <p>¿Cuál te parece el contenido esencial del texto?</p> <p>¿Dónde vivían las ranas?</p> <p>¿Tenían alimento suficiente y espacio necesario para nadar?</p> <p>¿Qué problema sucedió?</p> <p>¿Cómo solucionaron su problema?</p> <p>¿Qué hizo la rana mayor?</p> <p>¿Por qué no se lanzó al pozo la rana menor?</p> <p>¿Qué nos enseña esta lectura?</p> <p>-Contrastan sus hipótesis</p> <p>-Analizamos la estructura del texto:</p>	<p>Hoja impresa</p>

	<p>Se les dice que la fábula es como un cuento y que sus partes son : inicio, nudo, desenlace, moraleja.</p> <p>Se presenta un esquema y con la participación de ellos se completa:</p> <div style="text-align: center;"> </div>	Papelógrafo
<p>DESPUÉS DE LA LECTURA</p>	<p>-Parafrasean el texto:</p> <p>-Escriben un resumen del texto (se les dice que escribirán con pocas palabras, lo esencial de lo que han leído.</p> <p>-Resuelven una ficha de comprensión lectora.</p> <p>-Formulan juicios de valor sobre el texto y los relacionan con sus vivencias.</p> <p>¿Debemos actuar precipitadamente como la rana mayor?</p> <p>¿Hay que vivir la vida sin pensar en nada?</p> <p>-Reflexionan sobre su proceso de comprensión.</p> <p>-Como actividad de extensión escriben un cuento de dos familias parecidas a las ranas.</p>	<p>Hoja impresa</p> <p>Hoja impresa</p>

LAS DOS RANAS

Dos ranas vivían felices en un pantano. Tenían alimentos suficientes y el espacio necesario para nadar a sus anchas. Creyeron que esa dicha iba a ser eterna y no se preocupaban por nada.

Pero sucedió que vino un año de sequía, las ranas, ni se inquietaron porque el pantano tenía agua en abundancia. Ocurrió, sin embargo, que los años de sequía se sucedieron unos tras otros y el pantano se convirtió en un pequeño charco. Las ranas se preocuparon pero no se alarmaron.

Al año siguiente, cuando el implacable sol evaporó hasta la subterránea humedad del charco, las ranas decidieron abandonar el lugar. Tuvieron suerte. Encontraron un pozo de agua fresca, pura y cristalina.

-La rana mayor, impaciente, se lanzó de cabeza: -Lánzate, ¿qué esperas? -le gritó desde el fondo.

-Estoy pensando -le respondió la rana menor.

-¡Aquí no hay mucho que pensar! ¡Esto es el paraíso! ¡Vamos, zambúllete ya!

-No tan rápido hermanita. Si este pozo se secura como el pantano, ¿cómo saldríamos de allí, siendo tan hondo?

FICHA DE COMPRENSIÓN LECTORA

NOMBRE: _____

GRADO: _____ **FECHA:** _____

I. PREGUNTAS DE RETENCIÓN:

1. ¿Quiénes vivían felices? _____
2. ¿Dónde vivían? _____
3. Pero ¿qué sucedió? _____
4. ¿Cómo era el agua del pozo? _____
5. ¿Quién era impaciente? _____
6. ¿Qué le gritó la rana desde el fondo? _____
7. ¿Qué le respondió la rana menor? _____
8. ¿Qué le ordenó la rana mayor? _____
9. ¿Qué le replicó la ranita menor? _____

II. PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN:

9. ¿Por qué vivían felices en el pantano?
10. ¿Por qué no se preocupaban por nada?
11. ¿Qué sucedió el primer año de sequía?
12. ¿Por qué las ranas se preocuparon pero no se alarmaron?
13. ¿Por qué decidieron abandonar el lugar?
14. ¿Por qué tuvieron suerte?
15. ¿Qué hizo la rana mayor?
16. ¿Por qué no se lanzó al pozo la rana menor?

III. PREGUNTAS DE ENJUICIAMIENTO

1. ¿Esta fábula cuenta hechos reales o imaginarios? ¿Por qué?
2. ¿Cuál era el principal defecto de la rana mayor? ¿Por qué?
3. ¿Cuál era la principal virtud de la rana menor? ¿Por qué?
4. ¿Hicieron bien en no preocuparse cuando empezó la sequía? ¿Por qué?

5. ¿Cuál de estas moralejas puede resumir esta fábula?
- b. En los buenos tiempos hay que ahorrar para el futuro.
 - c. No hay que esperar el último momento para actuar.
 - d. Cuando se está en peligro no debemos actuar precipitadamente.
 - e. En mejor calcular los riesgos antes de actuar.
 - f. Hay que vivir la vida sin pensar en nada.
 - g. El que piensa mucho no hace nada.
 - h. No siempre los mayores piensan y actúan mejor.

IV. PREGUNTAS DE RELACIÓN

5. ¿Conoces a alguien que viva así como las ranitas, sin pensar en el futuro? Cuéntanos.

6. ¿Conoces a alguien que sea como la rana mayor? Cuenta

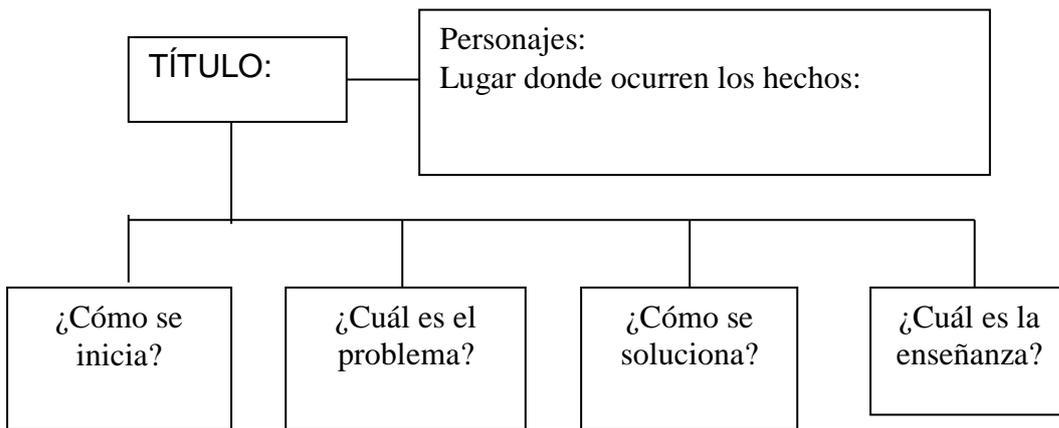
7. ¿Conoces a alguien que sea como la rana menor? Cuenta

8. ¿Crees que estamos viviendo una etapa de sequía? ¿en qué se parece el pantano de las ranitas a nuestra situación? ¿Cómo debemos actuar?

APRENDIENDO A REDACTAR

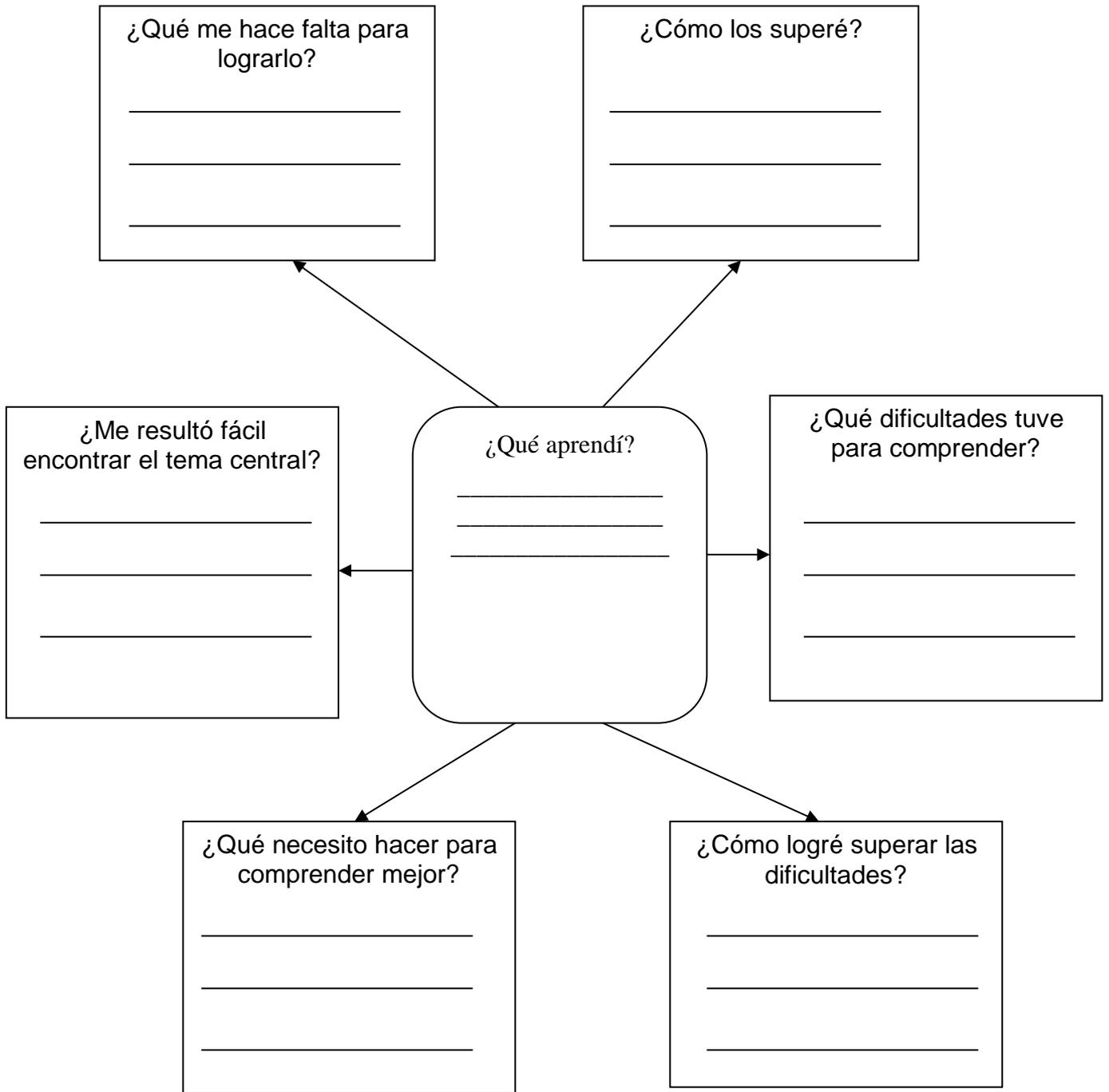
- Escribe un cuento de dos familias parecidas a las ranas:

COMPLETA EL ORGANIZADOR VISUAL



Escribe el texto:

COMPLETA EL ORGANIZADOR METACOGNITIVO



ESCRIBE EL TEXTO:
