



**UNIVERSIDAD NACIONAL
“PEDRO RUIZ GALLO”**

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN**

UNIDAD DE POSTGRADO



MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**PROGRAMA DE ESTRATEGIAS PSICO-DIDÁCTICAS,
PARA DESARROLLAR CAPACIDADES DE
COMPRENSIÓN LECTORA, DE LOS EDUCANDOS DEL
TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 10119 “TUMI DE ORO” –
ÍLLIMO - LAMBAYEQUE.**

TESIS

**PRESENTADA PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA COGNITIVA**

AUTORA:

Lic. MARÍA YANET AGIP GUEVARA

ASESOR:

Dr. PERCY MORANTE GAMARRA

LAMBAYEQUE-PERÚ

2018



**UNIVERSIDAD NACIONAL
“PEDRO RUIZ GALLO”**

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN**

UNIDAD DE POSTGRADO



MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**PROGRAMA DE ESTRATEGIAS PSICO-DIDÁCTICAS, PARA
DESARROLLAR CAPACIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA, DE
LOS EDUCANDOS DEL TERCER GRADO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 10119 “TUMI DE
ORO” –ÍLLIMO - LAMBAYEQUE.**

TESIS

**PRESENTADA PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
PSICOPEDAGOGÍA COGNITIVA**

Lic. MARÍA YANET AGIP GUEVARA
AUTORA

Dr. PERCY MORANTE GAMARRA
ASESOR

APROBADA POR:

Dr. JORGE CASTRO KIKUCHI
PRESIDENTE DEL JURADO

Dra. MARÍA ELENA SEGURA SOLANO
SECRETARIA DEL JURADO

M.Sc. CARLOS VÁSQUEZ CRISANTO
VOCAL DEL JURADO

DEDICATORIA:

A mis padres, porque ellos siempre estuvieron a mi lado brindándome sus consejos, para ser de mí una mejor persona y por su incondicional apoyo mantenido a través del tiempo.

A mi esposo por, su amor, palabra y confianza, y brindarme el tiempo necesario para realizarme profesionalmente.

A mi hijo por, ser mi motivo e inspiración para poder superarme cada día más y así poder luchar para que la vida nos depare un futuro mejor.

AGRADECIMIENTO:

A Dios por haberme permitido
llegar hasta este punto y brindado
salud para lograr mis objetivos,
además de su infinita bondad y
amor.

A mi asesor por, haberme ayudado
en todas las inquietudes durante la
elaboración del presente trabajo y a
los docentes y amigos, que de una
u otra manera aportaron para el
desarrollo de la tesis.

ÍNDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

ÍNDICE

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I:

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO..... 11

1.1. Ubicación..... 11

1.1.1. Características del distrito de Íllimo.....11

1.1.1.1. Geografía..... 11

1.1.1.2. Cultura y Turismo.....12

1.1.1.3. Economía.....13

1.1.1.4. Población..... 13

1.1.2. Institución Educativa N° 10119 “Tumi de Oro” 14

1.2. Cómo surge el problema..... 16

1.3. Cómo se manifiesta el problema y qué características tiene..... 22

1.4. Descripción detallada de la metodología empleada.....23

CAPÍTULO II:

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....26

2.1. Antecedentes.....26

2.2. Teorías científicas.....28

2.2.1. Teoría Sociocognitiva Humanista..... 28

2.2.1.1. Objeto de estudio.....28

2.2.1.2. Sistema Categorial.....28

2.2.1.3. Principios.....30

2.2.1.4. Supuestos teóricos del paradigma socio – cognitivo.. 30

2.2.2. Enfoque Comunicativo textual.....32

2.2.3. Modelo Teórico para la Enseñanza de la Comprensión	
Lectora.....	37
2.2.3.1. Aprender a Formular Hipótesis.....	39
2.2.3.2. Aprender a Verificar Hipótesis.....	41
2.2.3.3. Estrategias para el proceso de Comprensión lectora..	43
2.3. Moldeo Teórico.....	50

CAPÍTULO III:

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	51
3.1. Resultados de la aplicación del Test de Comprensión Lectora.....	51
3.2. Programa de Estrategias Psicodidácticas.....	53
3.2.1. Diagnóstico.....	54
3.2.1.1. Características del Contexto.....	54
3.2.1.2. Metodología de trabajo.....	54
3.2.1.3. Nivel de desarrollo de las capacidades de	
Comprensión Lectora.....	55
3.2.2. Fundamentación.....	56
3.2.2.1. Principios Pedagógicos - curricular- didácticos.....	56
3.2.2.2. Principios Psicológicos.....	57
3.2.2.3. Principios Comunicacionales.....	57
3.2.3. Planificación: Unidad de Aprendizaje.....	58
3.2.3.1. Matriz Sistémica de Programación.....	58
3.2.4. Diseños Didácticos.....	60
3.2.4.1. Matrices Sistemáticas.....	60
3.2.5. Evaluación.....	73
3.2.5.1. Criterios para evaluar la Propuesta.....	73
3.3. Discusión de Resultados.....	74
3.3.1. En relación a objetivos.....	74
CONCLUSIONES.....	76
RECOMENDACIONES.....	77
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	78
BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	84
ANEXOS.....	86

RESUMEN

El proceso aprendizaje- enseñanza, tiene el propósito capital de estimular el desarrollo de las potencialidades humanas, para ello se tiene que considerar medios como; conocimientos, métodos, materiales, tecnología, etc. y fines como capacidades y valores; es decir ordenar la lógica de sus componentes, precisando una vez más los conocimientos y métodos no son fines sino medios. En tal sentido el problema, que se aborda en el trabajo de investigación, es el deficiente desarrollo de capacidad de comprensión lectora que muestran los educandos del tercer grado de Educación Primaria; planteándose como objetivo general estructurar un Programa de Estrategias Psicodidácticas; el sustento teórico del estudio, tiene como base la teoría Sociocognitiva Humanista, el Enfoque Comunicativo Textual y el Modelo Teórico para la enseñanza de la Comprensión Lectora. El planteamiento hipotético redactado en términos condicionales queda expresado en el enunciado “Si se configura un Programa de Estrategias Psico-Didácticas, es probable desarrollar las capacidades de comprensión lectora en los educandos...”. Se configura un modelo teórico que interrelaciona objeto real, objeto modelado, fundamentación y propuesta. La perspectiva metodológica que se trabaja es de carácter plurimodal u multimétodo, en tal sentido supera el clásico enfoque unilateral o también denominado monometodologismo. Se logró diagnosticar el nivel de desarrollo de capacidad de comprensión lectora de niños y niñas, ubicándose los educandos según el promedio o media aritmética de 15, 84 puntos, en el Nivel I Literal; es decir los educandos están posibilidad de identificar información explícita más no inferencial ni crítica; así mismo se estructuró la propuesta de solución Programa de Estrategias Psico-Didácticas, integrado por componentes como: diagnóstico, fundamentación, planificación a nivel de unidad de aprendizaje-enseñanza, diseños didácticos y criterios de evaluación.

Palabras clave: Programa de Estrategias Psicodidácticas, Capacidad de Comprensión Lectora.

ABSTRACT

The learning-teaching process has the capital purpose of stimulating the development of human potentialities, for this it must consider means such as; knowledge, methods, materials, technology, etc. and ends as capacities and values; that is, to order the logic of its components, once again specifying knowledge and methods are not ends but means. In this sense, the problem, which is addressed in the research work, is the deficient development of reading comprehension capacity shown by students in the third grade of Primary Education; considering as a general objective to structure a Program of Psychodidactic Strategies; The theoretical sustenance of the study is based on the Humanistic Socio-cognitive theory, the Textual Communicative Approach and the Theoretical Model for the teaching of Reading Comprehension. The hypothetical statement written in conditional terms is expressed in the statement "If a Program of Psycho-Didactic Strategies is configured, it is likely to develop reading comprehension skills in the students ...". A theoretical model is configured that interrelates real object, modeled object, foundation and proposal. The methodological perspective that is worked on is multimodal or multi-method, in this sense it overcomes the classic unilateral approach or also called monomethodology. It was possible to diagnose the level of development of reading comprehension capacity of boys and girls, placing the learners according to the average or arithmetic mean of 15, 84 points, in Literal Level I; that is, learners are able to identify explicit information but not inferential or critical; Likewise, the proposed solution for the Psycho-Didactic Strategies Program was structured, consisting of components such as: diagnosis, foundation, planning at the learning-teaching unit level, didactic designs and evaluation criteria.

Key words: Program of Psychodidactic Strategies, Reading Comprehension Capacity.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora entendida como un proceso complejo, implica concebirlo en su esencia multidimensional; es decir de naturaleza: contextual, pedagógica, didáctica, curricular, psicológica, lingüística, cultural, individual, social, etc.; en tal sentido las alternativas que se formulan, para contribuir a cualificar las potencialidades lectoras de los educandos, deben superar lo meramente didáctico, trascender estos límites y abordar la integralidad del fenómeno lector. En este sentido, el **problema** que se aborda en el trabajo de investigación, está relacionado con las dificultades en el desarrollo de las capacidades de comprensión lectora, que muestran los niños y niñas del tercer grado de Educación Primaria, de la Institución Educativa N° 10119 del distrito de Íllimo, provincia y región Lambayeque, situación contradictoria que es comprendida por el proceso formativo escolar del Área de Comunicación, en tanto **objeto** o parte de la realidad.

La finalidad, propósito u **objetivo** del estudio fue, configurar un Programa de Estrategias Psicodidácticas, fundamentado en la teoría Sociocognitiva-Humanista, en el Enfoque Comunicativo Textual y en el Modelo Teórico para enseñar la Comprensión Lectora para desarrollar la capacidad de comprensión de textos narrativos, informativos y descriptivos en los educandos del tercer grado de Educación Primaria.

La explicación anticipada o **hipótesis** que orientó el estudio fue, “Si se configura un Programa de Estrategias Psicodidácticas, fundamentado en la teoría Sociocognitiva-Humanista, en el enfoque comunicativo textual y Modelo Teórico para enseñar la Comprensión Lectora; entonces es probable desarrollar capacidades de comprensión lectora, en los educandos del tercer grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 10119 “Tumi de Oro”- Íllimo-Lambayeque.” Se precisa así mismo; que la propuesta de solución al problema, se inscribe en el área temática, innovaciones didácticas, entendido como **campo de acción**.

La organización textual discursiva de la investigación, se organiza en los capítulos siguientes:

En el Capítulo I, denominado “Análisis del Objeto de Estudio”, se abordan aspectos referidos a: ubicación del objeto de estudio, variables contextuales, análisis tendencial y actual del objeto de estudio y se describe de manera detallada la metodología empleada.

El Capítulo II, titulado “Fundamentación Teórica” presenta el tratamiento de temas referidos a: antecedentes, teorías científicas, definición de términos y modelo teórico.

En el Capítulo III, nombrado “Resultados de la Investigación” se desarrollan subtemas referidos a: test aplicado a educandos, estructura de la propuesta, discusión de resultados; se presentan las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.

Para finalizar, es pertinente señalar el carácter imperfecto e inacabado del estudio y por ende la apertura a las observaciones y sugerencias oportunas, que provenientes de la reflexión académica y no de la simple intuición, van a permitir mejorar los planteamientos esbozados.

CAPÍTULO I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Ubicación:

Las investigaciones, dado su carácter complejo¹, deben estar situadas o contextualizadas, en el sentido de referir información acerca del contexto institucional y sociocultural, en el cual se ubica el problema objeto de estudio, con tal intencionalidad se recensionan² características sobre el distrito de Íllimo, geográficamente situado en la provincia y región de Lambayeque.

1.1.1. Características del distrito de Íllimo:

1.1.1.1. Geografía:

Según la información publicada por la Municipalidad Distrital de Íllimo, (2017), el distrito está ubicado en el centro de la provincia de Lambayeque, a 37 km. al norte de la ciudad de Chiclayo. Tiene una extensión territorial de 67,30 km², una población aproximada de 9 328 habitantes, según las proyecciones del INEI al 2015 y una densidad poblacional de 142 hab./km². Su capital es el pueblo de Íllimo, ubicado sobre la margen izquierda del río La Leche, a unos 46 msnm. Otros centros poblados son: San Juan de Íllimo, Cruz Verde, Zápame, La Iglesia, Las Juntas, Torromotal, etc.

La temperatura es variable por las influencias del fenómeno El Niño, la temperatura mínima en invierno es 15°C y la máxima de 18°C mientras que en verano la temperatura mínima es de 22°C y la máxima de 36°C.

¹ Relacionado a la voz latina complexus, que significa red indeterminada de relaciones.

² Plantea una reseña, informe, comentario.

1.1.1.2. Cultura y Turismo:

Es uno de los lugares de la costa peruana en donde se ha encontrado cerámica de la cultura Gallinazo³, lo que demuestra que ha estado habitado desde unos dos mil años antes de Cristo. El máximo exponente del ingenio illimano es el famoso *Cuchillo de Íllimo* o *Tumi de oro*, encontrado en 1936 por el huaquero Hipólito Granados bajo supervisión del arqueólogo Julio César Tello.

En 1996 el arqueólogo Walter Alva Alva, encontró la tumba del Guerrero de Íllimo, con indumentaria Lambayeque que solo se conocía por las iconografías⁴ de las cerámicas de la época.

El Tumi de Oro, obra maestra de los joyeros Lambayeque, constituye hoy una de las reliquias de oro más importantes que junto a otros grandes ajuares de metal, en especial de oro, fueron encontrados en la Huaca “Las Ventanas” en tierras de la antigua hacienda “Sicán” o Casa de la Luna, del distrito de Íllimo, provincia de Lambayeque; hoy Santuario Histórico Bosque de Pomac a fines del año 1936 e inicios de 1937 (primer inicio del siglo XX) por el padre de la arqueología peruana el Dr. Julio César Tello con la asistencia del huaquero illimano don Hipólito Granados Durand.

Desde 1878 se celebra todos los 4, 5 y 6 de enero, la fiesta en honor al Niño Dios de Reyes. Se basa en la escenificación teatral de la adoración del Niño Dios de Reyes por los Reyes Magos. Es una fiesta muy tradicional donde se combina la herencia de una antiquísima cultura con la herencia española del catolicismo.

³ Entre los siglos II y III d.C. se desarrolló la **cultura Gallinazo**, que abarcó una extensa parte de la costa entre Piura y Huarmey.

⁴ Conjunto de imágenes relacionadas con un personaje o un tema y que responden a una concepción o a una tradición.

Los carnavales de Íllimo, es una de las fiestas costumbristas que más alegrías han dado al pueblo illimano, realmente no hay punto de comparación a esta clase de diversión, donde se daban cita el baile, la jarana, la belleza, el bullicio, el canto y las competencias en las apuestas. Esta fiesta que se celebra desde los primeros tiempos de Íllimo castellano, siempre se concretó a la disputa de dos colores: El Rojo y EL Verde.

1.1.1.3. Economía:

El suelo es llano, con algunos cerros, lomas y dunas. La principal actividad económica es la agricultura, se cultiva maíz blanco, amarillo e híbrido, así como también frijol, alfalfa y loche. También se practica ganadería y apicultura⁵.

1.1.1.4. Población:

Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática, (2017), la población proyectada a junio de 2015, es de 9 328 habitantes, el detalle por grupos quinquenales de edad se aprecia en la tabla siguiente:

Tabla 1

Población Illimana Proyectada a 2015

Grupos Quinquenales de Edad																P _{AM} ⁶	Total
0-4	5-9	10-14	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	65-69	70-74	75-79	80-y más	
850	977	978	914	913	576	581	593	494	516	462	397	331	292	253	204	197	1277

Fuente: INEI, estimaciones y proyecciones 2015

Autor: elaboración propia

⁵ Técnica de criar abejas para aprovechar sus productos, como la miel, la cera o la jalea real.

⁶ Población Adulta Mayor

En la tabla se aprecia que:

- El grupo quinquenal de edad, oscilante entre 10 a 14 años de edad, es el más numerosos con 978 pobladores.
- El grupo quinquenal de edad, que va de 80 años a más, es el menos numeroso con 197 pobladores.
- Así mismo se aprecia, que la población cuyas edades oscila entre 05 a 14 años de edad, catalogada como personas en edad escolar, asciende a 1955 pobladores.
- De igual manera se constata, que la PAM asciende a 1 277 pobladores.

1.1.2. Institución Educativa N° 10119 “Tumi de Oro”:

Según el Ministerio de Educación (2017), que presenta las estadísticas oficiales a diciembre de 2016, la Institución Educativa N° 10119, en materia de estudiantes, grados, secciones y docentes, presenta las características siguientes:

Tabla 2

Matrícula por grado y sexo 2016

Nivel	Total		1° Grado		2° Grado		3° Grado		4° Grado		5° Grado		6° Grado	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Primaria	276	272	48	54	55	50	44	45	48	37	37	40	44	46

Fuente: <http://www.escale.minedu.gob.pe/>

Fecha: diciembre de 2016

En la tabla se aprecia que:

→ En el año 2016, el grado de estudios con mayor número de matriculados fue segundo con 105 estudiantes; mientras que el grado con menor número de educandos matriculados fue el quinto, con 77 niños y niñas.

- La matrícula en los cinco grados, nos permite visualizar un mayor número de estudiantes varones 276 y un menor número de estudiantes mujeres 272, aunque con una diferencia pequeña.

Tabla 3

Matrícula por período según grado, 2004-2016

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Total	748	731	718	684	698	691	605	595	558	531	522	559	548
1° Grado	121	114	128	116	111	107	93	97	77	67	81	107	102
2° Grado	137	129	133	124	135	126	105	98	104	87	83	98	105
3° Grado	101	122	120	115	117	114	104	104	91	103	72	89	89
4° Grado	135	114	118	124	110	119	99	96	97	89	98	81	85
5° Grado	137	122	101	109	126	107	109	98	95	99	90	91	77
6° Grado	117	130	118	96	99	118	95	102	94	86	98	93	90

Fuente: <http://www.escale.minedu.gob.pe/>

Fecha: diciembre de 2016

En la tabla se observa que:

- Si comparamos los años escolares, se evidencia que en el 2004 existieron mayor número de educandos matriculados 748, mientras el año 2014 solamente se matricularon 522 estudiantes.
- En el año 2016, el grado con mayor número de estudiantes matriculados fue segundo con 105; mientras que el grado con menor número de educandos fue quinto con 77.
- La matrícula de estudiantes desde el año 2004 al 2013, fue disminuyendo, pero a partir del año 2014 se aprecia una leve recuperación.

Tabla 4

Docentes 2004-2016

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Total	24	24	24	24	22	24	26	26	25	25	25	23	23

Fuente: <http://www.escale.minedu.gob.pe/>

Fecha: diciembre de 2016

En la tabla se puede observar que:

- En los años escolares de 2010 y 2011 existió el mayor número de docentes, mientras que en el año escolar 2008 se evidencia el número de docentes 22.

Tabla 5

Secciones por período según grado

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Total	22	22	22	22	22	22	14	22	20	20	20	19	19
1° Grado	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	3	3
2° Grado	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3	4
3° Grado	3	4	4	4	4	4	2	4	3	4	3	3	3
4° Grado	4	3	4	4	3	3	2	4	4	3	4	3	3
5° Grado	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3
6° Grado	3	4	3	3	3	4	2	4	3	3	3	3	3

Fuente: <http://www.escale.minedu.gob.pe/>

Fecha: diciembre de 2016

En la tabla se aprecia que:

- Los años escolares con mayor número de secciones, fueron 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 y 2011 con 22 secciones; mientras que el año escolar con menor número de secciones fue el 2010 con 14.
- En el año escolar 2016 el grado con mayor número de secciones fue segundo con 4; mientras los grados restantes, tuvieron 03 secciones cada uno.

1.2. Cómo surge el problema:

Según Martínez de Sousa, (2001) la categoría problemática hace referencia a “Conjunto de problemas de una ciencia o actividad...” (p, 465), en esta línea de pensamiento se abordan en forma descriptiva, los problemas que

se identifican en el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora, a quo⁷ de las evaluaciones internacionales y nacionales sobre la materia.

La OCDE⁸, (2016), precisa que la evaluación del año 2015, estuvo centrada en el campo de las ciencias, dejando la lectura, las matemáticas y la resolución colaborativa de problemas como áreas secundarias de la evaluación, se incluyó asimismo una evaluación de los conocimientos financieros de los jóvenes, cuya administración fue opcional para los países y economías. Se señala que participaron aproximadamente 540 000 estudiantes, en una muestra representativa de alrededor de 29 millones de jóvenes de 15 años de las escuelas de los 72 países y economías participantes.

En términos generales, en el precitado informe se señala, que cerca del 20% de los estudiantes de los países de la OCDE no obtiene, de media, las competencias lectoras básicas. Esta proporción se ha mantenido estable desde 2009. La diferencia en lectura a favor de las niñas disminuyó 12 puntos en la prueba PISA entre 2009 y 2015: el rendimiento de los chicos mejoró, particularmente entre aquellos con mejores resultados, mientras que el de las chicas empeoró, sobre todo entre aquellas con peores resultados.

En los países de la OCDE, 8.3 % de los estudiantes alcanzan niveles de competencia de excelencia en lectura; esto quiere decir que estos estudiantes son competentes en los Niveles 5 o 6. En estos niveles los estudiantes son capaces de localizar información en textos que no les son familiares ya sea en forma o en contenido, demuestran una comprensión pormenorizada, e infieren qué información es relevante para la tarea. También son capaces de evaluar críticamente dichos textos y construir hipótesis acerca de ellos, utilizando conocimientos especializados y acomodando conceptos que pueden ser contrarios a lo esperado. Los

⁷ Expresión de origen latino que significa “desde el cual” o “a partir del cual”

⁸ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

países con puntuaciones más altas en lectura han sido Singapur (535), Canadá (527) y Finlandia (526).

El Ministerio de Educación Cultura y Deporte, (2016) de España, de manera resumida informa resultados tangibles como:

- Los estudiantes del país ibérico consiguen una puntuación media en lectura de 496 puntos, tres por encima del promedio de la OCDE (493) y dos por encima del total de la UE (494).
- El rendimiento de los alumnos españoles está, con un 95% de confianza, en el intervalo (491, 496), lo que supone que los resultados de España no se diferencian significativamente de los de algunos países.
- Está en el grupo constituido por: Suecia (500), Dinamarca (500), Francia (499), Bélgica (499), Portugal (498), Reino Unido (498), Estados Unidos (497), Federación Rusa (495) y Suiza (492), ya que los intervalos de confianza de estos países coinciden, al menos en parte, con el de España.
- En cuanto a las comunidades autónomas españolas, las mejores puntuaciones en lectura corresponden a Castilla y León (522), Comunidad de Madrid (520), Comunidad Foral de Navarra (514) y Galicia (509), con resultados significativamente superiores al promedio del conjunto de los países de la OCDE (493).
- Las puntuaciones en lectura son superiores a las de ciencias en la mayoría de las comunidades, aunque sin diferencias considerables.

En el caso de México la OCDE, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA⁹ 2015 -Resultados, (2016), se precisa que:

- El desempeño promedio en lectura está cerca del observado el 2000 (422 puntos) y en el 2009 (425 puntos), cuando fue la última vez que lectura fue el principal enfoque de PISA.

⁹ Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.

- El rendimiento de México es significativamente mayor que el del 2003 (400 puntos)
- El 42 % de los estudiantes se encuentran por debajo del Nivel 2 en lectura, lo cual es significativamente mayor que el porcentaje de Chile, similar a los porcentajes de Colombia, Costa Rica y Uruguay y menor que la proporción en Brasil y Perú.
- La proporción de estudiantes mexicanos que no logran alcanzar el nivel mínimo de competencias en lectura no ha variado desde el 2009.
- Solo 0,3 % de los estudiantes alcanzan el nivel de excelencia, por debajo de los porcentajes de Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y Uruguay. La proporción de estudiantes mexicanos que alcanzan niveles de competencia de excelencia no ha variado desde el 2009.

En el caso peruano el periodista Alayo Orbegoso, (2016) en el Diario El Comercio, de manera puntual precisa:

- La medición del año 2015, alcanzó a 281 instituciones educativas del país, las cuales fueron seleccionadas por la propia OCDE. Casi 7 mil estudiantes de 15 años de edad fueron evaluados.
- En el rubro Lectura, que determina la comprensión lectora de los estudiantes, nuestro país se ubicó en la posición 62. Finalmente, en el rubro Matemáticas, los escolares peruanos alcanzaron su mejor puesto: 61, por encima del obtenido por los alumnos de Brasil e Indonesia.
- Vale señalar que, de los 72 países participantes, tres no fueron considerados en los resultados finales por razones técnicas. Asimismo, en las materias evaluadas, el Perú superó a naciones que realizan la prueba por primera vez (Líbano, Kosovo, Argelia y República Dominicana), que ocuparon ahora los últimos lugares.
- En el comparativo regional aún sigue relegado: el Perú no logró superar a Colombia, México y Brasil (salvo en Matemáticas); y quedó muy por detrás de Chile, Uruguay y Costa Rica.
- Al único país que aventajó el Perú en las tres materias evaluadas fue a República Dominicana. Es preciso mencionar que todas las naciones

latinoamericanas participantes se ubicaron por debajo del promedio mundial de la OCDE.

- Si se comparan las evaluaciones del 2012 y el 2015— el Perú fue el cuarto país que más ha crecido en Ciencias en la lista global, el quinto que más incrementó su puntaje en el rubro Lectura.

Respecto a la ECE¹⁰ 2016 , la UMC¹¹-MINEDU¹², (2017) precisa los siguiente:

- Las capacidades evaluadas por ECE 2016, en el campo de la comprensión lectora fueron: recupera la información, infiere el significado del texto y reflexiona sobre la forma, el contenido y el contexto.
- La última **Evaluación Censal de Estudiantes**, se aplicó a un millón 532 mil 527, muestra que en líneas generales se ha logrado avances en matemática, tanto en segundo de primaria como en segundo de secundaria, **pero no en el área de lectura.**
- **En el caso de la Región Lambayeque, se puntualizan los resultados siguientes:**
 - En los últimos dos años; 2015 en inicio 5,2 %, en proceso 48,2 y nivel satisfactorio 46,6 %; en el año 2016 en inicio 3,9 %, en proceso 47,9 % y en el nivel satisfactorio 48,3 %.
 - Los resultados a nivel de UGEL¹³ son los siguientes:
 - Lambayeque: en inicio 6.3 % ; en proceso 56,9 % y en el nivel satisfactorio 36,7 %
 - Ferreñafe: en inicio 8,7 % ; en proceso 57,2 % y en el nivel satisfactorio 40,1 %
 - Chiclayo: en inicio 3,2 %; en proceso 46,3 % y en el nivel satisfactorio 50,5 %

¹⁰ Evaluación Censal de Estudiantes

¹¹ Unidad de Medición de la Calidad Educativa

¹² Ministerio de Educación

¹³ Unidad de Gestión Educativa Local

De manera complementaria a lo descrito, en las líneas precedentes, es menester señalar, el carácter contextual del proceso lector, en ese sentido se refiere características de nuestra sociedad, asociadas al desarrollo de capacidades de la niñez peruana.

Thorne (2005), al respecto plantea lo siguiente:

- El Perú posee una geografía diversa, diferencias socioeconómicas y culturales muy marcadas, varios grupos étnicos y numerosos grupos lingüísticos. Las necesidades y condiciones de la población dependen de la región geográfica donde viven y de su situación socioeconómica.
- La población se encuentra categorizada en cinco niveles socioeconómicos según los estudios de Apoyo, Opinión y Mercado (2004). El Nivel A corresponde al grupo que cuenta con los ingresos más altos y reúne al tres por ciento de la población. El Nivel B agrupa el quince por ciento. El Nivel C congrega al veintisiete por ciento. El Nivel D es el grupo más amplio reuniendo al treinta y cuatro por ciento de la población. El Nivel E corresponde a la categoría con menores ingresos y representa el veintiuno por ciento.
- Nuestro país se caracteriza por un alto porcentaje de población joven, ello implica que se debe prestar mayor atención a los niños y niñas, dado que representan un amplio porcentaje de la población y son el futuro del país.
- En las zonas rurales el ambiente presenta una serie de características que tienen efectos negativos en el desarrollo del niño; éstas son carencia de salubridad, desnutrición, marginalidad, migración, analfabetismo, falta de estabilidad en la estructura familiar y violencia.
- La desnutrición es un problema muy serio tanto en las zonas urbanas como rurales, en la medida que se estima que el veinticinco por ciento de los niños por debajo de los cinco años sufre de desnutrición crónica.

- Varios estudios enfatizan la relación que existe entre la desnutrición y el desarrollo cognitivo. Sin embargo, esta relación es bastante complejo dado que no es fácil separar la desnutrición del ambiente poco estimulante de los niveles socioeconómicos desfavorecidos.
- Estos hechos y números son una muestra clara de que muchos niños y niñas no crecen en ambientes satisfactorios sino en ambientes que caen fuera de los límites adecuados, lo que afecta su normal desarrollo y por ende dificulta su desempeño en el proceso lector.

1.3. Cómo se manifiesta el problema y qué características tiene:

En la Institución Educativa N° 10119 “Tumi de Oro” ubicada en el distrito de Íllimo provincia y región de Lambayeque, se aprecia que los niños y niñas del Tercer Grado de Educación Primaria, muestran un deficiente desarrollo de capacidades de comprensión lectora, situación que se evidencia mediante indicios como:

- Limitaciones para identificar en las imágenes elementos importantes como: lugar, tiempo, formas, personajes, etc.
- Dificultades para formular supuestos o hipótesis, a partir de las imágenes observadas.
- Obstáculos para identificar términos y sus significados, en base al contexto del texto.
- Limitaciones para formular nuevos pensamientos, utilizando términos y sus significados descubiertos.
- Dificultades para identificar y diferenciar ideas principales de secundarias.
- Obstáculos para organizar información, utilizando organizadores del conocimiento.
- Limitaciones para dar respuesta a preguntas, que implican recuperar información del texto.
- Dificultades para formular inferencias y reflexiones, a partir de la información procesada.

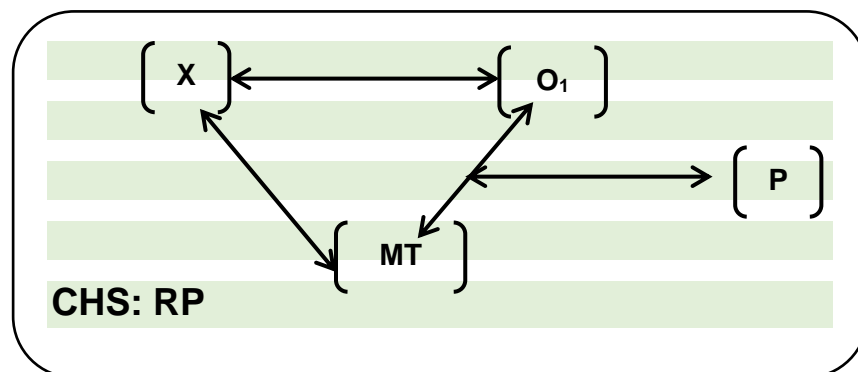
- Obstáculos para redactar nuevos textos, en base a los modelos procesados, etc.

1.4. Descripción detallada de la metodología empleada:

En los textos y manuales de MIC¹⁴ consultados, no se ha logrado identificar una definición y categorización en relación a la investigación propositiva; pero desde la dimensión de la tradición metodológica (experiencia) de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, se caracteriza como propositivas, las investigaciones ubicadas entre los trabajos explicativos correlacionales y las de nivel aplicado, las razones que sustentan esta afirmación son entre otras las siguientes:

- Parte de la identificación y análisis de un problema real.
- Organiza un sustento teórico en torno a las variables de investigación, referido a teorías científicas.
- Diseña una propuesta de solución al problema identificado.
- Cumple fundamentalmente, con el objetivo cognoscitivo de la ciencia, en el sentido que genera conocimiento a partir de la experiencia y el conocimiento previo.
- Comprende los procesos descriptivos y explicativos del proceso investigativo, en el marco de la inclusividad conceptual.

En el estudio, se utiliza el diseño propositivo, conforme se aprecia:



¹⁴ Metodología de la Investigación Científica

Donde:

- CHS** : Contexto Histórico Social
RP : Realidad Problemática
X : Es el problema a estudiar, deficiente desarrollo de habilidades de Comprensión Lectora.
O₁ : Es el estudio del problema, mediante la utilización de las técnicas de la observación y del cuestionario.
MT : Es el Modelo Teórico que sustenta el estudio.
P : Es la propuesta de solución al problema, Programa de Estrategias Psicodidácticas.

Al asumirse en el estudio, una perspectiva plurimetodológica¹⁵, en la orientación y desarrollo se aplican procedimientos metodológicos como los siguientes.

- El método inductivo, cuya lógica procedimental va de lo conocido a lo desconocido; es decir del problema a la teorización; en el trabajo de investigación, se utiliza atendiendo a la siguiente secuencia: en la etapa de observación y registro de las características del problema; análisis de lo observado; clasificación de los elementos o características del objeto de estudio.
- El método deductivo, que parte de las teorizaciones abstractas hasta la concreción de los conceptos; es decir de lo general a lo particular; guía la actuación en la investigación mediante la secuencia: planteamiento de los fundamentos teóricos; el proceso de deducción lógica, partiendo siempre de los postulados iniciales; enunciado de leyes; que permiten explicar el objeto materia de estudio.
- El método histórico, a decir de Marías, J. (1949) permite verificar la evolución tendencial del objeto de estudio; se aplica en tres etapas: heurística, de crítica histórica y síntesis histórica o reconstrucción del pasado. En la primera etapa nos es útil para buscar los hechos del

¹⁵ Perspectiva contraria y superior al monometodologismo.

pasado que permitirán en su momento reconstruir el problema materia de estudio. En la segunda, permite evaluar críticamente los datos hallados, ver su autenticidad, si corresponde a su época, si no han sido alterados o tergiversados con posterioridad. En la tercera, contribuye a reconstruir el objeto de estudio, sobre la base de las fuentes.

- El método dialéctico, contribuye a considerar el problema materia de estudio en continuo movimiento. Aplicado a la investigación, contribuye a entender que todos los fenómenos se rigen por las leyes de la dialéctica; es decir, que la realidad no es algo inmutable, sino que está sujeta a contradicciones y a una evolución permanente.
- El método del modelado, al interrelacionar las dimensiones del problema con el sustento teórico, permite construir el modelo teórico que sustenta la propuesta y formular las derivaciones operacionales de la solución estructurada.

En lo referente a las técnicas e instrumentos de recolección de información, fundamentalmente se utilizaron:

- La técnica de la observación, en su modalidad de observación directa, mediante el formato de registro, para recolectar datos sobre la comprensión de textos.
- La técnica del cuestionario, en su modalidad de test de aptitud de comprensión lectora, mediante el formato respectivo, para recolectar información referida al desarrollo de habilidades de comprensión que muestran los aprendices.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Antecedentes:

Las investigaciones relacionadas con el trabajo, que permiten establecer relaciones en aspectos como: naturaleza del objeto de estudio, perspectiva metodológica, argumentos teóricos, etc., se resumen y parafrasean en los términos siguientes:

Valdebenito Zambrano, (2012), en su investigación denominada *“Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión”*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Plantea aportes importantes como:

- El objetivo del presente estudio fue investigar el impacto del programa educativo Leemos en Pareja, basado en la tutoría entre iguales, respecto a la comprensión y fluidez lectora en la diversidad del aula.
- Los resultados cuantitativos indican diferencias significativas entre las mediciones pre-test y post-test de los alumnos que formaron parte del grupo de intervención, tanto en la comprensión como en la fluidez lectora.

Quiroz Medina, (2015), en el trabajo de investigación titulado *“Programa de Comprensión Lectora para Niños de Tercer Grado de Educación Primaria de una Institución Educativa Estatal del Distrito de Chorrillos”*. (Tesis de Maestría). Universidad Ricardo Palma. Esboza conclusiones importantes como:

- El programa “Leo la imagen y comprendo mejor” incrementó de forma significativa la comprensión lectora en los niños del grupo experimental.
- Existen diferencias estadísticamente significativas, en cuanto a la efectividad del programa, que se evidencia en los resultados obtenidos en el post test, aplicado a ambos grupos, notándose que el mayor

rendimiento corresponde al grupo experimental, quienes superaron al grupo control.

- Los estudiantes del grupo experimental evidenciaron deleite por la lectura optimizando así sus conocimientos en los diferentes niveles de comprensión lectora, así como las demás áreas curriculares.

Subia Toni & Mendoza Montensinos, (2012), en la investigación titulada *“Influencia del Programa “Mis Lecturas Preferidas” en el Desarrollo del Nivel de Comprensión Lectora de los Estudiantes del 2do Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 71011 “San Luis Gonzaga” Ayaviri – Melgar – Puno 2011”*. (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo. Bosqueja aportes importantes como:

- La aplicación de programa permitió desarrollar habilidades en el grupo experimental relacionadas con los niveles inferencial y crítico, es decir, superar en términos sustanciales el nivel literal o reproductivo.
- Las propuestas deben estar fundamentadas en teorías comunicaciones y pedagógicas, para estructurar mejorar el trabajo didáctico a nivel de las aulas.
- Las lecturas que se abordan como medios, para desarrollar habilidades de comprensión lectora en los niños, deben estar relacionadas con el contexto sociocultural de los aprendices.

Ponce Oro, (2014), en su investigación titulada *“Niveles de comprensión lectora en escolares de 2° grado de primaria en una escuela de Comas, Lima”*. Infiere conclusiones como:

- En la comprensión literal, el 67 % rindió a un nivel alto, y el 7 % lo hizo a nivel bajo; por lo que el nivel determinante sería alto en la comprensión literal.
- En el mismo análisis, el 95 % logra ubicar lugares en las narraciones o descripciones en esta comprensión literal

Los trabajos de investigación referenciados ut supra¹⁶, aportan al estudio aspectos fundamentales como:

- a. Considerar la comprensión lectora como un aspecto de trascendental importancia, en el proceso formativo de niños y niñas.
- b. Las perspectivas teóricas que asumen, consideran el enfoque comunicativo textual; así como los niveles de comprensión lectora y la perspectiva de Isabel Solé; visiones con las cuales en el estudio se manifiesta concordancia.
- c. Se diseñan y validan propuestas, entendidas como estímulos, variables independientes, para desarrollar procesos, capacidades y habilidades de comprensión lectora.

2.2. Teorías científicas:

2.2.1. Teoría Sociocognitiva Humanista:

2.2.1.1. Objeto de estudio:

Esta teoría busca la complementariedad entre los paradigmas Cognitivo y Socio-Cultural, al respecto Román Pérez, (2001) afirma:

Esto es, el paradigma cognitivo (a partir de una adecuada estructuración significativa de los contenidos, hechos y procedimientos) favorece el aprendizaje significativo individual, pero el paradigma socio – cultural nos facilita profundizar en la experiencia individual y social contextualizada. Y desde esta doble perspectiva surge el interés y la motivación, lo que facilita la creación de actitudes y valores, capacidades y destrezas. (p, 60 y 61).

2.2.1.2. Sistema Categorial:

Román y Díez (1988) definen algunos términos en relación a su teoría, como las siguientes:

¹⁶ Expresión latina que significa literalmente "como arriba", en "las líneas anteriores"

- a. **Paradigma Educativo:** se define como macromodelo teórico de la educación entendida como ciencia que afecta a la teoría y a la práctica de la misma.
- b. **Cultura Social e Institucional:** sistema de capacidades, valores, contenidos y los métodos/procedimientos que se utiliza para aprender.
- c. **Aprender a aprender:** implica proporcionar al aprendiz un conjunto de “herramientas para aprender”, esto es, desarrollar capacidades, que le permiten seguir aprendiendo toda la vida.
- d. **Estrategia Cognitiva:** conjunto de procesos que sirven de base a la realización de tareas intelectuales, método para emprender una tarea o para lograr una meta.
- e. **Estrategia Metacognitiva:** capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos.
- f. **Estrategia de Aprendizaje:** camino adecuado para desarrollar una capacidad y un valor, a partir de destrezas y actitudes, por medio de contenidos conceptuales y métodos como formas de hacer.
- g. **Evaluación Inicial:** esquema previo en el que se van a apoyar los aprendizajes escolares de una asignatura, una disciplina.
- h. **Marco Conceptual:** redes conceptuales: de área o sector de aprendizaje, de unidad o bloque temático y de tema.
- i. **Red Conceptual:** sistematicidad conceptual que al relacionarse entre sí adquieren nuevos significados, relaciona términos de significación semejante.
- j. **Esquema Conceptual:** estructuración de los conceptos presentada de una manera sintética.
- k. **Mapa Conceptual:** organización panorámica de los conceptos, que muestra la arquitectura del conocimiento.
- l. **Currículum:**
Posee una doble dimensión:
 - Cultural: es la cultura social convertida en cultura escolar por medio de las instituciones educativas y los profesores.

- Modelo de aprendizaje – enseñanza: modelo de aprendizaje – enseñanza en el cual se insertan los programas escolares; en este sentido el currículum posee una dimensión psicopedagógica.

2.2.1.3. Principios:

Del texto *Aprendizaje y Currículum: Didáctica Socio – Cognitiva Aplicada* se han extraído principios, se infieren los principios siguientes: (Román y Díez, 1988)

- a. La escuela debe adaptarse a la vida y por ello hablamos de aprendizajes funcionales constructivos, significativos y por descubrimiento.
- b. Lo importante no es la cantidad del saber, sino el cómo se aplica lo aprendido.
- c. La inteligencia es un sistema abierto y regulable, que se desarrolla mediante el proceso de aprendizaje.
- d. La utilización correcta de las funciones cognitivas, está en relación con la necesidad e inquietud e utilizarlas.
- e. La flexibilidad y plasticidad cerebral, son la base para el desarrollo de la inteligencia.
- f. Las estrategias de aprendizaje, son medios para desarrollar la cognición y la afectividad.
- g. La mediación docente, facilita que el alumno encuentre sentido a lo que aprende.
- h. Un adecuado clima de trabajo áulico, facilita el desarrollo del lenguaje y la socialización.

2.2.1.4. Supuestos teóricos del paradigma socio – cognitivo:

Román y Díez (1988) desde la perspectiva del paradigma Socio – Cognitivo, plantean los supuestos teóricos siguientes:

a. Aprender a aprender por medio del aprendizaje mediado:

El aprendizaje mediado facilita el desarrollo del potencial de aprendizaje de los aprendices y es capaz de crear en ellos determinadas conductas que anteriormente no poseían. El desarrollo intelectual escaso es modificable y mejorable por medio de una adecuada y oportuna mediación educativa.

b. Aprender a aprender a través del uso adecuado de modelos conceptuales:

Los modelos conceptuales son formas de representación cognitiva del universo, de las cosas y objetos, implican:

- Apropiación conceptualizada de la realidad.
- Explicación inductiva y deductiva de la realidad.
- La arquitectura del conocimiento, es un instrumento adecuado, para poder pasar del hecho al concepto o del concepto al hecho.

c. Aprender a aprender como desarrollo de capacidades y valores:

Los valores y las actitudes poseen el mismo nivel que las capacidades y las destrezas y son por tanto primero objetivos verticales para constituirse posteriormente en objetivos transversales; por ello hablamos de dos niveles de objetivos afectivos: objetivos por valores y objetivos por actitudes, lo mismo que hablamos de objetivos cognitivos por capacidades y por destrezas.

d. Aprender a aprender por medio de contenidos y métodos:

Los contenidos conceptuales que pueden integrar conceptos, teorías, principios, sistemas conceptuales, hipótesis, leyes... y los contenidos factuales que suelen organizarse en torno a hechos, ejemplos, experiencias, Los métodos son la secuencia lógica de procedimientos, que orientan el aprendizaje.

e. Aprender a aprender en actividades como estrategias de aprendizaje:

Una estrategia de aprendizaje es el camino para desarrollar destrezas que desarrollan capacidades y actitudes, por medio de contenidos y métodos.

2.2.2. Enfoque Comunicativo textual:

Este enfoque es una concreción, en el terreno de lo pedagógico, de los desarrollos teóricos provenientes de disciplinas como la Pragmática, la Sociolingüística, la Lingüística textual y la Psicolingüística.

Hacia la mitad del siglo XX, las ciencias del lenguaje experimentaron un giro en cuanto a la naturaleza de su principal objeto de estudio. Hasta entonces, los supuestos del estructuralismo imponían rígidas fronteras para el estudio de la lengua. Uno de estos aspectos centrales tenía que ver con el establecimiento de la oración como unidad fundamental de análisis. Incluso, conceptos novedosos como el de competencia lingüística acuñado por Chomsky (1970), sin duda determinantes en el desarrollo de la ciencia cognitiva (Gardner, 1987), resultaban aún insuficientes para explicar los comportamientos comunicativos de los hablantes en situaciones reales.

Estudios como los de Austin acerca de la naturaleza y características de los actos de habla abrieron las posibilidades para el estudio de la lengua desde nuevas perspectivas respecto de la visión tradicional que consideraba la oración como la unidad de análisis. Él puso en evidencia que la intención del hablante podía determinar el sentido de los enunciados (Austin, 1962).

Esto sugería que el lenguaje es inseparable de la situación de enunciación (Stubbs, 1983). Más aún, trabajos fundacionales como el de William Labov mostraban la alta relación existente entre las variantes lingüísticas (formas de actualización concreta de la lengua) y los contextos socioculturales de los hablantes (Gumperz y Hymes, 1972).

Desarrollos posteriores que implicaban análisis de objetos impensables de ser abordados por las gramáticas basadas en la oración, como la conversación (Blanche–Benveniste, 1997; Tannen, 2005), consolidaron la centralidad del acto comunicativo como base de los estudios sobre la lengua.

Por otro lado, se desarrollaron nociones como texto y discurso (Van Dijk, 1998; Stubbs, 1983) susceptibles de ser analizadas por reglas, en el marco de una lingüística de mayores dimensiones que la oracional, que implicaba en su configuración necesariamente un hablante, un receptor y una intención comunicativa. Esta concepción rompía con una tradición que consideraba al texto como una entidad inmanente -es decir, autosuficiente, cuya producción se regía por las normas del “buen decir” propias de la estilística y la retórica.

En términos generales, estas propuestas coinciden:

- En primer lugar, en una voluntad explícita de centrar el estudio lingüístico en unidades discursivas que no se limiten al marco oracional, por considerarlo insuficiente para entender los fenómenos comunicativos.
- En segundo lugar, consideran de suma importancia el abordaje de los aspectos pragmáticos, que ligan los usos del lenguaje y los procesos cognitivos de su adquisición y desarrollo a sus contextos de producción y recepción (es decir, las situaciones en las que se habla, escribe, escucha o lee) (Lomas, 1993).

La necesidad de abordar los estudios de la lengua desde el punto de vista de su funcionalidad como herramienta de interacción social devino en la formulación del concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1971).

A partir de la negación del “hablante ideal” formulado por la gramática generativa y, por lo tanto, de la afirmación de la diversidad de formas de realización lingüística al interior de las comunidades de hablantes, así como de la observación de diferentes grados de “eficacia” en la comunicación de las personas, Hymes plantea que una noción más completa de

competencia debe ir más allá que la relacionada con la capacidad abstracta de producir oraciones gramaticalmente correctas.

Un hablante que sea comunicativamente competente debe, además, conocer las convenciones comunicativas tanto lingüísticas como extralingüísticas de la comunidad en la que se realiza, para optimizar su desempeño en ella.

La escuela, hasta bien entrada la década de 1980, siguió cultivando la tendencia gramaticalista, que colocaba la gramática y la normativa como los saberes por excelencia de la lengua. De ahí la necesidad de plantear una didáctica que armonice tanto con las expectativas de una sociedad en continuo y acelerado cambio, como con los desarrollos disciplinares que abordan el estudio de la lengua.

En esa línea, el enfoque comunicativo textual pretende, desde sus múltiples vertientes, responder a esas necesidades. Este enfoque plantea dos posiciones respecto de la enseñanza de la lengua:

La posición comunicativa. Plantea sustituir el foco tradicional de la enseñanza de la lengua, que estaba basado en los siguientes aspectos: análisis gramatical de la oración y sus componentes, aislado de su contexto de producción entrenamiento en la normativa, apoyado en la noción de “corrección” del idioma. En cambio, se propone una didáctica basada en: la reflexión y análisis acerca de oraciones, textos, diálogos y otras unidades lingüísticas enunciadas en situaciones comunicativas, de tal forma que dicha reflexión sea funcional para una comunicación óptima con el resto.

La capacidad de manejar diversos registros (formales, informales, académicos, coloquiales, etc.), adecuándolos a las situaciones apropiadas. En ese sentido, el enfoque comunicativo busca desarrollar en el estudiante un conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para utilizar eficazmente el lenguaje en situaciones concretas de la vida, independientemente de la lengua que hable o la variante que utilice.

Estos conocimientos y destrezas configuran los diversos aspectos de la competencia comunicativa (lingüística, discursiva, estratégica, etc.) (Lomas, 1993). Las consideraciones anteriores no niegan que los aspectos gramaticales y formales tengan importancia o relevancia para el aprendizaje de los estudiantes con relación a la lengua, sino que el conocimiento del sistema y normas de la lengua debe funcionar para resolver los problemas comunicativos del estudiante en su vida cotidiana.

Por consiguiente, la reflexión metalingüística¹⁷ tiene sentido solo si contribuye al mejoramiento de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes, lo que puede desarrollarse si se vincula la reflexión sobre el uso en diversas situaciones comunicativas: conversar, dialogar, leer o escribir con un propósito.

La posición textual. El enfoque es textual porque considera al texto como la unidad lingüística fundamental de comunicación. En ese sentido, es el primer producto de la actividad comunicativa: el contenido de un texto no es un conjunto de informaciones puestas una al lado de la otra.

Es, sobre todo, el resultado de una interacción compleja entre el emisor y el receptor (Bernárdez, 1982) , en la medida en que la información se organiza y reorganiza en el transcurso de la comunicación. Más aún, existe un consenso en señalar que el texto carece de sentido en sí mismo, sino que lo adquiere justamente en el marco de la interacción entre el conocimiento presentado en el texto y el conocimiento del mundo almacenado en la memoria de los interlocutores (Beaugrande y Dressler, 1997).

Todo texto tiene dos características esenciales: la **cohesión y la coherencia**.

- La cohesión es un concepto semántico que indica la manera como una secuencia de unidades de información se relaciona semánticamente con

¹⁷ Estudio de las relaciones entre la lengua y la cultura de una sociedad determinada.

otras, a través de elementos gramaticales o léxicos. Las proposiciones se articulan en un texto aportando información vieja e información nueva. La cohesión asegura la progresión de una en relación con la otra, de manera que responda a los propósitos tanto del emisor como del receptor (Martínez, 2001)

- La coherencia es la manera como se organiza la información para que pueda expresar un acto de habla: hacer una invitación, una promesa, una petición, etc. Para responder a la intención del texto, las ideas deben contribuir al desarrollo de un tema. (Martínez, 2001)

La naturaleza comunicativa del texto determina la existencia de tipos de texto. Dado que los textos responden a propósitos, la forma como éstos se han ido concretando ha sido un largo proceso histórico y cultural. En ese sentido, los tipos de texto son herencias culturales que contribuyen a organizar y comprender el discurso, de manera que cumpla con sus objetivos.

Tal vez la clasificación más difundida ha sido la de Werlich, quien sostiene que las secuencias textuales están determinadas por la forma como el sujeto categoriza la realidad por medio del pensamiento (Loureda, 2003). Según este autor, las secuencias textuales típicas son: narración, descripción, exposición, argumentación e instrucción.

Las implicancias pedagógicas de la concepción comunicativa del texto son importantes, obliga a repensar las prácticas tradicionales que se caracterizaban por:

- Entender que un texto bien escrito es aquel que, esencialmente, no tiene faltas ortográficas.
- Creer que basta lograr reconocer las letras o palabras en un texto para comprenderlo.
- Colocar la literatura como el texto por antonomasia.

En contraste, una didáctica que privilegie el componente textual subrayará la importancia de:

- Organizar las ideas de un texto, para que este cumpla con su función comunicativa.
- Comprender las ideas de un texto, su jerarquía y estructura.
- Proponer a los estudiantes distintos tipos de texto, tal como estos se presentan en la vida cotidiana.

Además, evitará distorsionar el sentido comunicativo del texto real, tal como se hace cuando se presenta al estudiante fragmentos aislados o descontextualizados. Por el contrario, privilegiará el uso de textos completos y, en la medida de lo posible, respetando la forma como estos aparecen en la vida cotidiana.

2.2.3. Modelo Teórico para la Enseñanza de la Comprensión Lectora:

Siguiendo los planteamientos de Solé, (1986), se esbozan las líneas maestras de su concepción sobre el proceso lector, expresados en el modelo teórico interactivo.

Tal vez el aspecto esencial del punto de vista interactivo en el ámbito de la instrucción radica en señalar la necesidad de diseñar actividades de enseñanza/aprendizaje cuyo objetivo es promover estrategias de comprensión en los alumnos. Lo que se propone es una práctica instructiva que trascienda la decodificación, pero que la trascienda no quiere decir que la ignore.

Como ha señalado Weis, (1980), “una vez asimilados los secretos del código, el niño puede lanzarse a una exploración del universo escrito que ya no dependerá exclusivamente del recurso al adulto” (p, 41)

En el modelo interactivo se insiste en que la enseñanza de la decodificación debe llevarse a cabo en el seno de actividades significativas para el alumno; otra cosa es que las indicaciones para llevar a término esta propuesta sean más bien escasas. En cualquier caso, parece claro que en

la perspectiva que hemos adoptado la instrucción explícita de las correspondencias grafofónicas es un elemento necesario.

Ahora bien, en esa misma perspectiva aprender a leer siempre quiere decir aprender a comprender el mensaje escrito. Nuestra hipótesis es que comprender lo que se lee es un aprendizaje que requiere de un contexto adecuado para producirse; en este contexto las actividades instruccionales específicamente diseñadas para llevarla a cabo ocupan, como es obvio, un lugar privilegiado. No pretendemos, en lo que sigue, hacer un inventario de tareas extrapolables al contexto del aula; más bien pretendemos reflexionar sobre algunos de los contenidos a los que necesariamente habría que hacer referencia para abordar la enseñanza de la lectura con ciertas garantías de éxito.

El eje vertebrador de esas reflexiones lo constituye la definición de la lectura en el modelo interactivo según lo cual leer es un proceso de emisión de hipótesis, y de verificación de esas hipótesis mediante diferentes índices textuales. De acuerdo con esa definición, para dotar a los niños de estrategias susceptibles de facilitar la comprensión habrá que enseñarles a elaborar hipótesis plausibles sobre el texto e instruirles además para que puedan verificarlas.

Estas afirmaciones de tipo general deben ser matizadas enseguida con una consideración que a nuestro juicio posee una gran relevancia. Como han indicado Baber, (1984), “comprender no es una cuestión de todo o nada; la comprensión que un lector hace de un texto debe evaluarse según los objetivos que se ha marcado” (p, 353).

Los objetivos, determinan las estrategias que el lector activa para asimilar el texto, pero no solamente esto, condicionan asimismo la tolerancia del lector hacia la posible existencia de sentimientos de no comprender el texto, o algunos de sus elementos constitutivos. Las finalidades, los objetivos de la lectura determinan cómo se sitúa el lector frente al texto y cómo controla la consecución de la comprensión.

En cualquier caso, la no clarificación de los objetivos que presiden la lectura puede provocar interferencias y confusiones que comprometen la buena marcha de la actividad.

Sin querer cerrar el tema en absoluto, permítasenos un último comentario. Estamos convencidos que la sola aceptación de que existen distintos objetivos de lectura es un primer e importante paso hacia el diseño de situaciones de enseñanza/aprendizaje que permitan cubrirlos. Pero con un paso importante y necesario, todavía no es suficiente para asegurar una verdadera instrucción de la comprensión lectora.

2.2.3.1. Aprender a Formular Hipótesis:

Cuando leemos, a partir de la información que proporciona el texto, y de nuestros propios conocimientos, hacemos predicciones acerca de lo que puede suceder; en la medida que estas predicciones se ven confirmadas, construimos una interpretación, referente a su vez de nuevas expectativas e hipótesis.

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

Se explican los aspectos más relevantes de una taxonomía de hipótesis generales sobre el texto:

- **En primer lugar**, el texto que se propone al alumno es una fuente importante de expectativas. Van Dijk, (1983) entre otros, han señalado “la existencia de tipos de texto, o «superestructuras que funcionan como esquemas a los cuales se adapta el discurso escrito”. Así, independientemente del contenido, el autor que quiere narrar un suceso se ajusta a la estructura formal de la narración — con modificaciones y alteraciones más o menos importantes, pero

que no comprometen su pertenencia a esa «clase» determinada de texto.

Lo que se trata de decir es que distintos tipos de texto — narraciones, noticias, chistes, recetas, informes de pequeñas experiencias, diarios, etc.— llevan a generar distintas expectativas; más concretamente, que trabajar en la escuela con textos diferentes da oportunidad al profesor de enseñar a los alumnos una variedad considerable de estrategias de interpretación, de familiarizarlos con múltiples recursos expresivos, de proporcionarles, en suma, un conocimiento que redundará en una mejor comprensión lectora.

- (Collins, 1980) señalan también “la importancia de algunas marcas o aspectos formales del texto que son de gran utilidad para generar expectativas”. Entre ellos cabe señalar los títulos, que proporcionan generalmente una valiosa información sobre el contenido del texto.

Los subrayados y cambios de letra, las enumeraciones, las expresiones del tipo «El tema de que se trata...» «Un ejemplo de lo que queremos decir...» «Los aspectos que se desarrollarán...» etc., indican generalmente aspectos importantes, cuando no los esenciales del texto que los contiene.

Conviene señalar que los aspectos a que nos estamos refiriendo no se encuentran en cualquier tipo de texto, son mucho más frecuentes en los textos descriptivos y expositivos que en las narraciones. De ahí nuevamente la necesidad de no restringir las situaciones de enseñanza/aprendizaje de la lectura a una única clase de material.

- Hay un tercer bloque de hipótesis o expectativas que se crean a partir de los hechos o sucesos que se relatan en el texto. Las narraciones, ahora sí, son sin duda un material privilegia, al leer

elaboramos hipótesis sobre lo que puede ocurrir, hipótesis coherentes con la interpretación que hacemos de la lectura.

Esas hipótesis pueden tener diversas fuentes: las características —permanentes o temporales— de los personajes (simpático, enfadado); las situaciones en que se encuentran dichos personajes (una fiesta, un entierro, en la lavandería); las relaciones que se establecen entre los personajes; la confluencia de objetivos de actuación incompatibles en un protagonista; los cambios radicales de situación (de millonario a desheredado, por ejemplo).

2.2.3.2. Aprender a Verificar Hipótesis

Para comprender un texto no basta con formular predicciones acerca de su contenido; es necesario además verificar la adecuación de las hipótesis que vamos generando en el curso de la lectura. Esa verificación o control de la comprensión se lleva a cabo de forma inconsciente o automática; de hecho, sólo constatamos la presencia de ese control constante cuando no logramos comprender, cuando hay algo que contradice nuestras expectativas.

Hemos visto antes que comprender un texto consiste “en seleccionar esquemas de conocimientos susceptibles de integrar —acomodándose a él— la información que el nuevo material aporta, y en verificar su adecuación. En esta perspectiva el sentimiento de no comprender, o la elaboración de una comprensión errónea, inexacta, pueden ser debidos a tres fuentes de error” (Baber, 1984)

- **En primer lugar puede ser que el lector no disponga de esquemas de conocimiento adecuados para abordar el texto;** es lo que podría ocurrirle a cualquier estudiante de psicología cuando se enfrentara por ejemplo al texto de Piaget sobre la génesis de las estructuras lógicas; lo que le ocurre a un alumno de EGB cuando debe leer un texto cuyo contenido no puede relacionar de forma significativa con lo que él sabe.

- **Es posible, sin embargo, que el lector posea esquemas adecuados para interpretar el texto**, pero que éste no presente los indicadores suficientes para que dichos esquemas puedan ser activados. Podemos suponer que cualquier alumno de 9 o 10 años conoce lo que es una montaña, e incluso que ha tenido diversas experiencias en relación a ellas.
- **Una última fuente de errores en la comprensión consiste en el hecho que el lector puede aplicar determinados esquemas y construir una interpretación acerca del texto, pero esta interpretación no coincide con lo que el autor se había propuesto.**

La interpretación peculiar que hace el punto de vista interactivo del error o carencia de comprensión es a nuestro juicio interesante en un doble sentido.

- **Por una parte**, el análisis de los errores permite situar el «estado inicial» del lector que aborda el texto.
- **Por otra**, y como consecuencia de lo anterior, proporciona claves para intervenir de una forma contingente a las dificultades que presenta.

En otras palabras, en este marco se desecha tanto la homogeneidad de los errores como del tipo de intervención que puede permitir compensarlos. No cabe duda que todo ello plantea no poco interrogantes a prácticas pedagógicas frecuentes que conducen a sancionar y corregir sistemáticamente el error, cualquiera que sea su significado concreto en el contexto en que se produce. Señalemos aun que las dificultades que el lector experimenta en el curso de la lectura pueden tomar cuerpo en distintas unidades del texto: en las palabras, en las frases, en algún fragmento, y aun a nivel de todo el texto.

Lo importante no es la cantidad de palabras no entendidas, o el número de fragmentos que plantean dificultades, sino la pertinencia que tienen para el objetivo que preside la lectura. Estos objetivos condicionan sin duda alguna el margen más o menos amplio de tolerancia hacia el error o falta de comprensión, así como el tipo de acciones que es posible llevar a cabo para contrarrestarlos.

En este sentido, Collins Y Smith (1980) afirman que estas acciones implican grados diversos de interrupción de la lectura, y sostienen que las estrategias más disruptivas —por ejemplo, buscar en el diccionario una palabra que no se entiende— sólo se justifican si reportan un gran beneficio, es decir, si la palabra en cuestión es trascendental para comprender el texto.

Por ello, aducen la necesidad de enseñar a los niños diversas estrategias, y a utilizarlas adecuadamente, en función de los objetivos de la lectura, de la dificultad encontrada y de la necesidad de resolverla para cubrir aquellos objetivos.

En realidad, todo lo que se ha dicho hasta ahora —enseñar a hacer hipótesis sobre el texto; enseñar a verificarlas; diseñar actividades dirigidas a que los alumnos perciban sus errores o falta de comprensión, instruirlos en la compensación de esos errores— y que quiere ejemplificar lo que significa enseñar a comprender en la perspectiva del modelo interactivo, no aparece con las características de una tarea sencilla.

2.2.3.3. Estrategias para el proceso de Comprensión lectora:

Siguiendo el planteamiento de Solé, I. (1998), de manera resumida, se explicitan las estrategias a trabajar antes de lectura, durante y después de la lectura.

a. Estrategias Antes de la Lectura:

Para iniciar la comprensión de un texto antes de leerlo nos apoyamos en diversas estrategias de lectura y al trabajarlas con los alumnos debemos:

- Permitir a los niños que tengan contacto libre con el texto.
- Hacer uso de los conocimientos previos de los alumnos.
- Permitir que los niños, y usted junto con ellos, establezcan propósitos para leer el texto.
- Predecir a partir de las imágenes que acompañan al texto, los títulos, los personajes, los colores, el tipo de letra, etcétera.
- Formular preguntas a los niños y que ellos también se planteen preguntas a partir del texto.
- Considerar el tipo de texto que se trabaja y cómo está escrito.
- Considerar la estructura y organización del texto.

Cuando leemos a los niños en voz alta es importante conocer el texto antes de compartirlo con los alumnos y practicar las diferentes entonaciones que daremos al texto cuando lo requiera (esto nos permitirá hacer los acompañamientos necesarios al leer y facilitar al niño la comprensión de su contenido).

Para la mayoría de sus alumnos este es su primer contacto con los textos, por ello es importante hacer significativa e interesante la lectura, así como promover que se comprenda lo que leen. Un recurso esencial para la comprensión de la lectura en este grado es el uso de imágenes, con éstas apoyamos a los niños a comprender el sentido global de un texto, a formular hipótesis, a realizar una serie de inferencias lógicas acerca del texto, etc. A continuación, se muestran algunas sugerencias para acercar a los niños a los libros con imágenes.

- El narrador mudo. Se trata de narrar el cuento únicamente a partir de lo que dicen las ilustraciones. Es importante hacer este ejercicio entre varios compañeros.
- El narrador ciego. Un ejercicio paralelo al anterior es narrar el texto sin dejar ver las ilustraciones y permitir que el niño (o el adulto) imagine sus propias ilustraciones y después compararlas. El propósito es, por una parte, dejar que los niños desarrollen sus propias imágenes y, por la otra, que comprendan que la visualización del ilustrador no es la única sino que se trata de una lectura.
- El relato cortado. Una ilustración tiene un sinnúmero de elementos narrativos “congelados”. El ejercicio consiste en tomar una ilustración y ver en ella qué elementos hay (la relación entre los personajes, la hora del día, el entorno, la época, etcétera) y descongelarlos, es decir, imaginar o relatar qué pasaba antes o después.
- Pueden hacer preguntas a los niños para que en el grupo se construya la historia. La importancia reside en saber preguntar. Caben pocas dudas acerca de que las preguntas constituyen una importantísima herramienta que los profesores utilizan para facilitar el aprendizaje. Algunos aspectos que es posible considerar al momento de plantear preguntas son:
 - a. El tipo de preguntas realizada
 - b. El momento de la pregunta
 - c. El tipo de texto que se está leyendo
 - d. La forma de plantear la pregunta, y
 - e. El razonamiento del profesor subyacente a la pregunta.

b. Las Estrategias Durante la Lectura:

La rima y el ritmo, otro recurso para trabajar la comprensión durante la lectura. La rima y el ritmo pueden utilizarse de muchas formas en la iniciación de la lectura, esto permite que los alumnos

pequeños lean una canción, por ejemplo, sin necesidad de grandes habilidades para descifrar, constituyendo una forma reforzadora y agradable de comenzar a leer y de trabajar la anticipación.

Cuando seleccionamos un texto popular, por ejemplo, es posible que los alumnos sigan al profesor antes de que termine de leerlo, también mientras les leemos a los alumnos debemos estimularlos para que prevean o infieran el significado del texto a través de preguntas.

Durante la lectura se sugiere trabajar:

- Plantear preguntas acerca del texto, es decir, continuamente formular predicciones, verificarlas y rechazarlas.
- Aclarar posibles dudas.
- Inferir el contenido de la historia y con las imágenes construir el sentido global del texto.
- Conocer el vocabulario o los conceptos indispensables para comprender el texto que leerán.
- Revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores y fallas.

Se han denominado modalidades de lectura a las distintas actividades que se realizan mientras los niños leen. Estas distintas formas de interactuar con el texto, no son las únicas posibles, pero tienen varias ventajas respecto de otras: hacen más variada e interesante la lectura, propician distintos tipos de participación y diferentes estrategias de lectura.

En primer grado es esencial que las tareas de lectura compartida, cuyo propósito es enseñar a los niños a comprender y controlar la comprensión, se encuentren presentes en la lectura, y que los alumnos se acostumbren a resumir, a plantear preguntas, a

resolver problemas de comprensión desde que pueden empezar a leer algunas frases, e incluso cuando asisten a la lectura que otros hacen para ellos.

De manera complementaria se sugieren estrategias de lectura como:

1. Predicciones durante la lectura. Mientras avanza, desde el título hasta el final del texto, el lector va creando expectativas sobre el significado de lo que lee y va diciendo si las ideas que ha generado se confirman o si debe modificarlas o sustituirlas.
2. Inferencia. Es la posibilidad de derivar o deducir información que no aparece explícitamente en el texto; consiste también en unir o relacionar las ideas expresadas en los párrafos y evaluar lo leído. Otras formas de inferencia cumplen las funciones de dar sentido adecuado a las palabras y frases ambiguas –que tienen más de un significado- y de contar con un marco amplio para la interpretación. Una manera de promover el uso de esta estrategia consiste en formular a los niños preguntas sobre la información que no está explícita en el texto, pero que está implícita. Esto ayuda a ampliar la comprensión lectora y les permite aprender a leer entre líneas.
3. Monitoreo. También llamada metacomprensión¹⁸. Consiste en evaluar la propia comprensión que se va alcanzando durante la lectura, lo que conduce a detenerse y volver a leer o continuar encontrando las relaciones de ideas necesarias para la creación de significado.
4. Confirmación y autocorrección. Las anticipaciones que hace un lector generalmente son acertadas y coinciden con lo que realmente aparece en el texto. Es decir, el lector las confirma al leer. Sin embargo, hay ocasiones en que la lectura muestra que la anticipación fue incorrecta.

¹⁸ La metacomprensión es la capacidad de monitorizar el grado de comprensión lectora.

c. Las Estrategias Después de la Lectura:

Las actividades posteriores a la lectura se enfocan a la comprensión, la reconstrucción o el análisis de los significados del texto:

1. Comprensión global o tema del texto, comprensión específica de fragmentos, comprensión literal (o lo que el texto dice).
2. Elaboración de inferencias.
3. Reconstrucción del contenido con base en las imágenes en la estructura y el lenguaje del texto.
4. Resumir y sintetizar la información y encontrarse alerta ante posibles incoherencias o desajuste.
5. Formulación de opiniones sobre lo leído. Expresión de experiencias y emociones personales relacionadas con el contenido.
6. Relación o aplicación de las ideas leídas a la vida propia (generalizaciones).

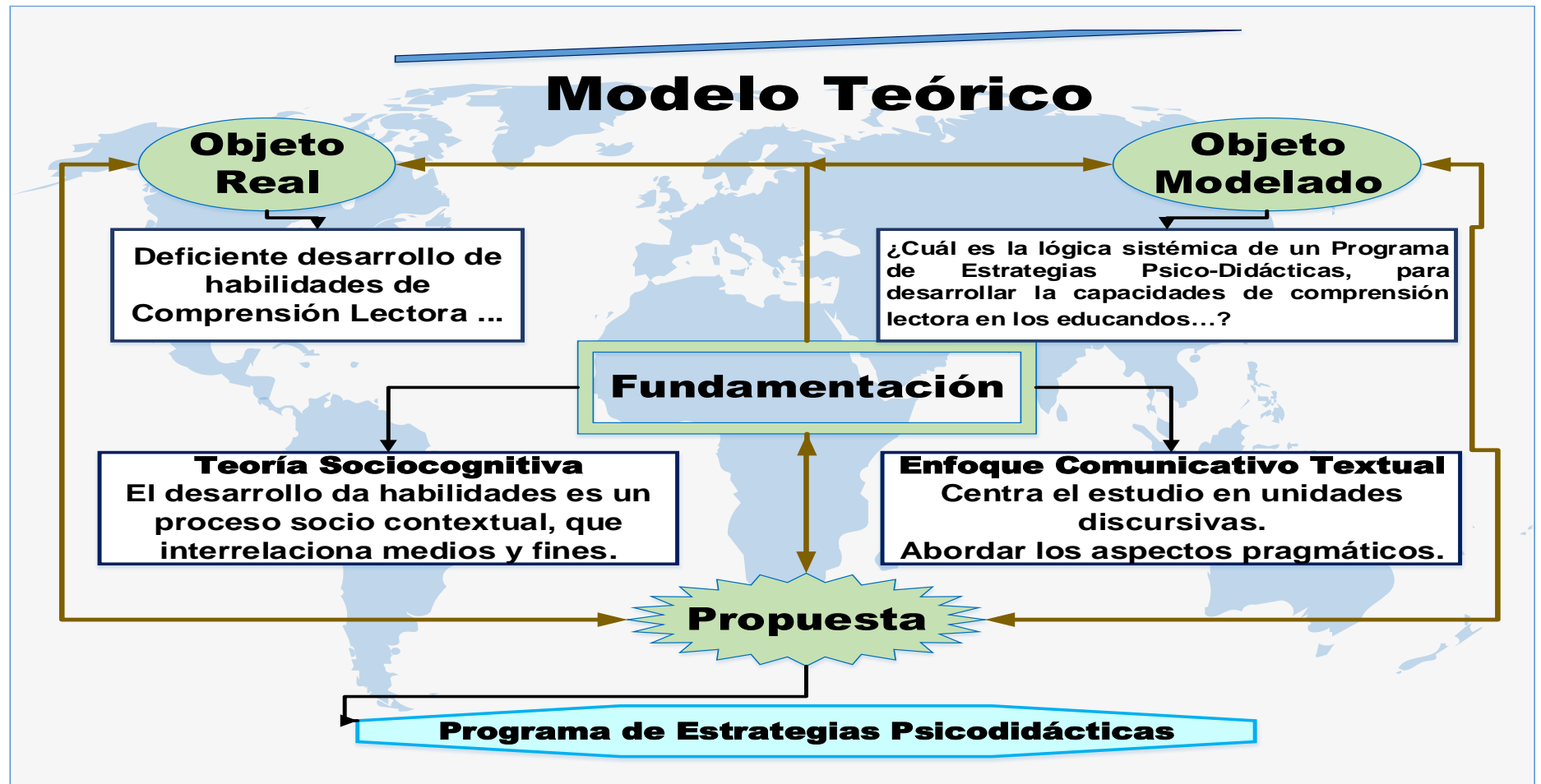
Algunas actividades que permiten promover la lectura en el aula de una manera divertida son:

- Leer en voz alta las partes del libro que más les emocionaron.
- Escribir una carta, junto con los alumnos, a uno de los personajes.
- Inventar otro final para la historia.
- Describir lo que les gustó y disgustó de los personajes.
- Decorar el aula con dibujos sobre la historia o los personajes del libro.
- Preparar una entrevista con el autor.
- Ilustrar la parte del libro en forma de tira cómica.
- Hacer una cartelera sobre el libro para promocionarlo en la biblioteca de la escuela

- Imaginar al personaje principal viviendo en su ciudad y asistiendo a la escuela con los niños.
- Contar qué hubieran hecho ustedes en caso de encontrarse en la situación de alguno de los personajes.
- Diseñar una carátula basada en el libro.

La lectura es un proceso de construcción lento y progresivo que requiere de una intervención educativa respetuosa y ajustada. No vamos a esperar que los alumnos aprendan lo que no se les ha enseñado, ni vamos a esperar que lo aprendan de una vez para siempre. Aprender a leer comprensivamente es una condición necesaria para poder aprender a partir de textos escritos. Las estrategias de lectura aprendidas en contextos significativos contribuyen a la consecución de la finalidad general de la educación que consiste en que los alumnos aprendan a aprender.

2.3. Moldeo Teórico¹⁹:



¹⁹ Es el sistema que, contiene proposiciones verificables e hipotéticas, posee carácter analítico y no descriptivo, sintético y no ecléctico.

CAPÍTULO III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Resultados de la aplicación del Test de Comprensión Lectora.

Tabla 6

Niveles de Comprensión lectora de los estudiantes del Cuarto Grado de la Institución Educativa N° 10119 “Tumi de oro” Íllimo.

X_i	f	%	Índices Estadísticos
09	12	19,67	$X = 15,84$ $D.S = 05,58$ $C.V. :35,23$
12	12	19,67	
15	14	22,95	
18	08	13,11	
21	06	09,84	
24	04	06,56	
27	04	06,56	
30	01	01,64	
Σ	61	100,00	

Fuente: Test de Comprensión Lectora.

Fecha: Noviembre de 2017.

En la tabla se observa que:

- La mayor frecuencia 12 estudiantes, que representa el 19,67 %, obtuvieron como puntaje en el Test 09 y 12 puntos , cifras que los ubican en el nivel literal de comprensión de textos, con capacidad para: reconocer frases y palabras clave del texto, captar lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector, realizar una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprender el reconocimiento de la estructura base del texto, centrarse en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos, localizar e identificar los elementos del texto, etc.

- La menor frecuencia 01 estudiante, que representa el 01,64 %, obtuvo como puntaje en el test 30 puntos respectivamente, cifra que lo ubica en el nivel inferencial, con capacidad para: Inferir detalles adicionales en el texto, inferir ideas principales, no incluidas explícitamente, inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera, inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar, formular conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones, predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.
- El promedio aritmético 15,84 puntos; indica que el grupo se encuentra en el nivel literal de comprensión de textos, con capacidad para: identificar y precisar información presenta de manera explícita en el texto y que no necesita de mayor trabajo de abstracción lógica.
- El valor de la desviación típica o estándar de 5,6; indica la concentración de los datos alrededor del promedio, dándole relevancia a este valor en el análisis de la información.
- El Coeficiente de Variabilidad de 35,23 %; indica el carácter heterogéneo del grupo por ser un valor superior al estándar de 33 %.

3.2. Programa de Estrategias Psicodidácticas.



3.2.1. Diagnóstico²⁰.

3.2.1.1. Características del Contexto.

En tiempos actuales, los factores más importantes que explican, la complejidad del proceso de comprensión lectora; están asociados a las variaciones en las prácticas docentes, entre los que se identifican: la organización del trabajo docente, los hábitos lectores de los profesores, su formación inicial y continua, y la dotación de recursos de la escuela.

Así mismo; es menester precisar que el proceso de globalización, caracterizado de manera sustantiva, por la revolución científico tecnológica, ejerce un fuerte influjo en las formas de enseñar y aprender a leer; generando a su vez la necesidad de cambios institucionales, para mejorar la gestión del proceso formativo escolar.

3.2.1.2. Metodología de trabajo.

Mediante la observación participante, realizada en la misma institución y grado de estudios, se identificó en materia del trabajo didáctico en comprensión lectora, las características siguientes:

- Indiferenciación entre medios y fines; es decir no se tiene claridad sobre su rol e importancia en el proceso formativo.
- Se sigue dando prioridad a la transmisión y repetición de contenidos.
- Las estrategias, no son entendidas como medios, sino con un fin en sí mismas, es decir no trascienden la formalidad de los actos didácticos.
- Los conocimientos se abordan como fines, cuando en el proceso formativo deben actuar como medios.

²⁰ Palabra que tiene su origen etimológico en el griego y más aún en la unión de tres vocablos de dicha lengua. En concreto, es un término que está formado por el prefijo diag- que significa "a través de"; la palabra gnosis que es un sinónimo de "conocimiento", y finalmente el sufijo -tico que se define como "relativo a", En suma es, recabar datos para analizarlos e interpretarlos, lo que permite evaluar una cierta condición.

- Limitaciones en el proceso de abordaje de la comprensión lectora, no se respeta a plenitud la lógica, antes, durante y después de la lectura.

3.2.1.3. Nivel de desarrollo de las capacidades de Comprensión Lectora:

En materia de datos, se refiere evaluaciones internacionales, nacionales y en términos específicos, los resultados de la aplicación del test de comprensión lectora.

Respecto al ámbito internacional, se refiere los resultados de la Evaluación PISA, en la que participaron 72 países, tres de ellos no fueron considerados en los resultados finales, nuestro país ocupó el puesto 62 en comprensión lectora, distante del promedio de los países evaluados.

En lo referente al ámbito nacional, se consideran los resultados de la evaluación ECE, años 2015 y 2016, los datos tangibles a nivel de UGEL son:

- Lambayeque: en inicio 6,3 % ; en proceso 56,9 % y en el nivel satisfactorio 36,7 %
- Ferreñafe: en inicio 8,7 % ; en proceso 57,2 % y en el nivel satisfactorio 40,1 %
- Chiclayo: en inicio 3,2 %; en proceso 46,3 % y en el nivel satisfactorio 50,5 %

En el contexto específico de la Institución Educativa, de la aplicación del Test de Comprensión Lectora, aplicado a los educandos, se obtuvo como promedio aritmético 15,84 puntos; indica que el grupo se encuentra en el nivel literal de comprensión de textos, con capacidad para: identificar y precisar información presenta de manera explícita en el texto y que no necesita de mayor trabajo de abstracción lógica.

3.2.2. Fundamentación:

3.2.2.1. Principios pedagógicos - curricular- didácticos:

De la teoría Sociocognitiva Humanista, se coligen los siguientes principios:

- La escuela debe adaptarse a la vida y por ello hablamos de aprendizajes funcionales constructivos, significativos y por descubrimiento.
- Lo importante no es la cantidad del saber, sino el cómo se aplica lo aprendido; es decir el desarrollo de capacidades es crucial, para que los niños posean herramientas que les permitan leer en cualquier circunstancia y contexto.
- La inteligencia es un sistema abierto y regulable, que se desarrolla mediante el proceso de aprendizaje, la comprensión de textos es un proceso estimulante de primer nivel.
- La utilización correcta de las funciones cognitivas, está en relación con la necesidad e inquietud; por consiguiente el proceso de comprensión lectora, debe ser situado,
- La flexibilidad y plasticidad cerebral, son la base para el desarrollo de la inteligencia, resulta entonces que en términos didácticos, se debe respetar los ritmos y apreciaciones de los niños, en el proceso de comprender lo que leen.
- Las estrategias de aprendizaje, son medios para desarrollar la cognición y la afectividad; en tal sentido los conocimientos y métodos son medios, para que los niños desarrollen capacidades de comprensión lectora.
- La mediación docente, facilita que el alumno encuentre sentido a lo que aprende, mediante la contextualización de los temas a procesar.
- Un adecuado clima de trabajo áulico, facilita el proceso de comprensión lectora.

3.2.2.2. Principios Psicológicos:

En concordancia con la lógica de la propuesta se consideran los siguientes:

- En la comprensión lectora, intervienen procesos perceptivos, encargados de recolectar la información para transmitirlo a las estructuras cerebrales, encargadas de su posterior procesamiento.
- Es importante la atención selectiva, porque el lector debe focalizar su atención en el texto objeto de lectura y rechazar otros estímulos externos o internos que le puedan distraer. Ello supone un notable esfuerzo de control y de autorregulación de la atención.
- El análisis secuencial, constituye uno de los componentes del proceso mental de análisis-síntesis, mediante el cual el lector va realizando una lectura continuada y concatenando los significados de cada una de ellas, para posteriormente realizar inferencias lingüísticas.
- El proceso de síntesis, permite al lector recapitular, resumir y atribuir significado a determinadas unidades lingüísticas, para generar unidades coherentes con significado.
- La memoria de corto y largo plazo, posee procesos subyacentes e intervinientes en el proceso de lectura y su comprensión, y lo hacen mediante rutinas de almacenamiento.
- El funcionamiento de los procesos cognoscitivos, está vinculado estrechamente a los estímulos lingüísticos contextuales.

3.2.2.3. Principios Comunicacionales:

De los planteamientos recensionados, respecto al enfoque comunicativo textual, se infieren los principios siguientes:

- La intercomunicación, surge a partir de una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que buscar información que solo su compañero posee y sin esta no podrá realizar su propio aprendizaje.

- Libertad de expresión, es la esencia de la comunicación situada; el hablante decide el contenido, la forma, el tono, el momento.
- La retroalimentación es fundamental; las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor le indican al niño en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación.
- La competencia comunicativa se compone de competencia gestual, competencia socio lingüística y estrategias de comunicación y el proceso lector es la columna vertebral, para configurarla.
- El enfoque comunicativo parte de las necesidades de comunicación del aprendiz y da respuesta a las mismas.
- El estudiante de una lengua, ha de gozar de oportunidades para interactuar con el hablante de dicha lengua, es decir, responder a necesidades comunicativas auténticas en situaciones reales.
- Importa la forma de las palabras, también sus significados. Por lo tanto, hay un aprendizaje explícito, consciente, de interacción profesor, estudiante en contexto situacional. Se aprenden reglas de uso y se parte de las experiencias previas y lingüísticas de cada niño o niña.

3.2.3. Planificación: Unidad de Aprendizaje:

3.2.3.1. Matriz Sistémica de Programación:

Contenidos ²¹	Medios	Metodología ²²
<ul style="list-style-type: none"> • Se ha seleccionado textos: informativos, descriptivos y narraciones como: cuentos, leyendas y mitos lambayecanos, con la finalidad de darle al 		<ul style="list-style-type: none"> • Se consideran los procedimientos metodológicos siguientes: <ol style="list-style-type: none"> 1. Método Dolorier²³ 2. Método EFGHI (PQRST)²⁴ 3. Método Inductivo Deductivo²⁵

²¹ Qué aprender?, contenidos

²² Cómo aprender? , procedimientos, estrategias

²³ El Maestro Ricardo Dolorier Urbano, plasma su visión de la enseñanza-aprendizaje, platea como estrategia Método Dolorier o llamado también "Método de Comprensión Lectora"

²⁴ Fue creado por el profesor Thomas F. Staton

²⁵ Procedimiento mixto que integra la inducción con la deducción.

proceso lector un enfoque comunicacional contextual.		4. Método mis Lecturas Escogidas ²⁶
1. Feria patronal de San Juan		5. Método TECLAS ²⁷
2. La Huaca de las Ventanas		• Se utiliza como estrategia general los procesos ²⁸ : antes , durante y después de la lectura
3. El Tesoro de Chaparrí		
4. La Carreta Encantada		
5. Failoc y e Mar caliente de Lambayeque		
6. Mito de los Peces y de los Hombres		
7. Mito de la Prisión del Diablo y el cerro Mulato		
8. El Sol Padre de los Brujos		
Capacidades de Comprensión ²⁹ Lectora	Fines	Valores/Actitudes ³⁰
Se consideran las capacidades en tres Niveles:	Se consideran valores y actitudes fundamentales, de acuerdo a las exigencias del contexto socioformativo:	
• Nivel Literal:	a. Responsabilidad:	
a. Reconoce las frases y las palabras clave	→ Cumplimiento	
b. Realiza una reconstrucción no mecánica del texto	→ Compromiso	
c. Comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.	→ Trabajo en equipo	
d. Identifica ideas explícitas del texto	→ Constancia	
e. Localiza e identifica los elementos del texto	b. Participación:	
• Nivel Inferencial:	→ Opinar	
a. Infiere detalles adicionales que pudieran haberse incluido	→ Intervenir	
b. Infiere ideas principales, no incluidas explícitamente	→ Valorar	
c. Infiere secuencias que pudieron haber ocurrido	→ Convivir	
	c. Respeto:	
	→ Escuchar	

²⁶ Creado por el maestro Emilio Ponce Delgado

²⁷ Manejo de Técnicas para la Comprensión Lectora y el Aprendizaje Significativo

²⁸ Planteados por la autora Isabel Solé

²⁹ Para qué aprender? , para desarrollar capacidades, valores y actitudes.

³⁰ Son una predisposición estable hacia las acciones, los actos.

d. Infiere relaciones de causa y efecto e. Formula conjeturas sobre la perspectiva del autor f. Predice acontecimientos, partir de una lectura inconclusa g. Interpreta un lenguaje figurativo • Nivel Crítico: a. Formula juicios de realidad o fantasía. b. Formula juicios de adecuación y validez. c. Formula juicios de apropiación d. Formula juicios de rechazo o aceptación	→ Valorar → Colaborar
--	--------------------------

3.2.4. Diseños Didácticos.

3.2.4.1. Matrices Sistemáticas.

Diseño Didáctico (01): leemos la información “La Feria Patronal de San Juan”

Contenidos	Medios	Metodología
<p>Lectura “La Feria Patronal de San Juan”, se abordan aspectos temáticos como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué ocurre?, hechos, sucesos 2. ¿Quiénes?, personajes 3. ¿Dónde?, lugar o contexto 4. ¿Cuándo?, tiempo 5. ¿Cómo?, de qué manera se desarrollan los acontecimientos 6. ¿Por qué?, razones que explican hechos comportamientos. 7. ¿Para qué?, identificación de propósitos o finalidades 8. Acuerdos y desacuerdos, juicios de valor sobre hechos y conductas. 		<p>Se trabaja la secuencia didáctica:</p> <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Se permite el contacto libre o exploratorio con el texto. → Se les formula preguntas, para que recuerden la feria patronal de su pueblo. → Docente y niños fijan los objetivos del trabajo lector. → A partir de las imágenes, formulan posibles: títulos, personajes, colores, etc. → Se identifica la estructura y organización del texto. <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Se plantea preguntas para formular predicciones. → Mediante imágenes construyen el sentido global del texto. → Identifican palabras clave, significados y redactan oraciones. <p>Después de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Leer en voz alta las partes del texto que más les gusta. → Inventan otro final para la historia.

		<ul style="list-style-type: none">→ Describen lo que les gustó y disgustó de los personajes.→ Cuentan que hubieran hecho ustedes en caso de encontrarse en la situación de alguno de los personajes.→ Diseñan una representación gráfica del mensaje del texto.
Capacidades de Comprensión Lectora	Fines	Valores/Actitudes
<p>Se consideran las capacidades en tres Niveles:</p> <ul style="list-style-type: none">• Nivel Literal:<ul style="list-style-type: none">a. Reconoce las frases y las palabras claveb. Realiza una reconstrucción no mecánica del textoc. Comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.d. Identifica ideas explícitas del textoe. Localiza e identifica los elementos del texto• Nivel Inferencial:<ul style="list-style-type: none">a. Infiere detalles adicionales que pudieran haberse incluidob. Infiere ideas principales, no incluidas explícitamentec. Infiere secuencias que pudieron haber ocurridod. Infiere relaciones de causa y efectoe. Formula conjeturas sobre la perspectiva del autorf. Predice acontecimientos, partir de una lectura inconclusag. Interpreta un lenguaje figurativo• Nivel Crítico:<ul style="list-style-type: none">a. Formula juicios de realidad o fantasía.b. Formula juicios de adecuación y validez.c. Formula juicios de apropiaciónd. Formula juicios de rechazo o aceptación	<p>Se consideran valores y actitudes fundamentales, de acuerdo a las exigencias del contexto socioformativo:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Responsabilidad:<ul style="list-style-type: none">→ Cumplimiento→ Compromiso→ Trabajo en equipo→ Constanciab. Participación:<ul style="list-style-type: none">→ Opinar→ Intervenir→ Valorar→ Convivirc. Respeto:<ul style="list-style-type: none">→ Escuchar→ Valorar→ Colaborar	

Diseño Didáctico (02): leemos la descripción “Una visita a La Huaca de las Ventanas”

Contenidos	Medios	Metodología
<p>Lectura “La Huaca de las Ventanas”, se abordan aspectos temáticos como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué ocurre?, hechos, sucesos 2. ¿Quiénes?, personajes 3. ¿Dónde? , lugar o contexto 4. ¿Cuándo?, tiempo 5. ¿Cómo?, de qué manera se desarrollan los acontecimientos 6. ¿Por qué?, razones que explican hechos comportamientos. 7. ¿Para qué?, identificación de propósitos o finalidades 8. Acuerdos y desacuerdos, juicios de valor sobre hechos y conductas. 9. Tipo de texto; cuento, leyenda, mito... 		<p>Se trabaja la secuencia didáctica:</p> <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> → A partir de las imágenes, formulan posibles: títulos, personajes, colores, etc. → Se les formula preguntas, para que recuerden lugares semejantes. → Docente y niños fijan los objetivos del trabajo lector. → Se identifica la estructura y organización del texto. <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Se practica lectura oral secuencial, individual y grupal. → Identifican palabras clave, significados y redactan oraciones. → Se plantea preguntas, en los niveles: literal e inferencial., para identificar ideas explícitas e implícitas. → Mediante imágenes construyen el sentido global del texto. <p>Después de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Inventan otro final para la historia. → Describen lo que les gustó y disgustó del texto → Se formulan preguntas en el nivel crítico → Diseñan una representación gráfica del contenido del texto.
Capacidades de Comprensión Lectora	Fines	Valores/Actitudes
<p>Se consideran las capacidades en tres Niveles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel Literal: <ol style="list-style-type: none"> a. Reconoce las frases y las palabras clave b. Realiza una reconstrucción no mecánica del texto 		<p>Se consideran valores y actitudes fundamentales, de acuerdo a las exigencias del contexto socioformativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Responsabilidad: <ul style="list-style-type: none"> → Cumplimiento

<ul style="list-style-type: none"> c. Comprende el reconocimiento de la estructura base del texto. d. Identifica ideas explícitas del texto e. Localiza e identifica los elementos del texto <p>• Nivel Inferencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Infiere detalles adicionales que pudieran haberse incluido b. Infiere ideas principales, no incluidas explícitamente c. Infiere secuencias que pudieron haber ocurrido d. Infiere relaciones de causa y efecto e. Formula conjeturas sobre la perspectiva del autor f. Predice acontecimientos, partir de una lectura inconclusa g. Interpreta un lenguaje figurativo <p>• Nivel Crítico:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Formula juicios de realidad o fantasía b. Formula juicios de adecuación y valide c. Formula juicios de apropiación d. Formula juicios de rechazo o aceptación 	<ul style="list-style-type: none"> → Compromiso → Trabajo en equipo → Constancia <p>b. Participación:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Opinar → Intervenir → Valorar → Convivir <p>c. Respeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Escuchar → Valorar → Colaborar
--	--

Diseño Didáctico (03): leemos la narración “El Tesoro de Chaparri”

Contenidos	Medios	Metodología
<p>Lectura “El tesoro de Chaparri”, se abordan aspectos temáticos como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué ocurre?, hechos, sucesos 2. ¿Quiénes?, personajes 3. ¿Dónde? , lugar o contexto 4. ¿Cuándo?, tiempo 5. ¿Cómo?, de qué manera se desarrollan los acontecimientos 6. ¿Por qué? , razones que explican hechos comportamientos. 7. ¿Para qué?, identificación de propósitos o finalidades 8. Acuerdos y desacuerdos, juicios de valor sobre hechos y conductas. 9. Términos; palabras desconocidas y significados 		<p>Se trabaja la secuencia didáctica:</p> <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> → A partir de las imágenes, formulan posibles: títulos, personajes, colores, etc. → Cuentan sus experiencias, en lugares parecidos. → Se les formula preguntas, para que recuerden lugares semejantes. → Docente y niños fijan los objetivos del trabajo lector. → Se identifica la estructura y organización del texto. <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Se practica lectura oral secuencial, individual y grupal.

10. Pensamientos, redacción de oraciones		<div>→ Identifican palabras clave, significados y redactan oraciones.</div> <div>→ Se plantea preguntas, en los niveles: literal e inferencial., para identificar ideas explícitas e implícitas.</div> <div>→ Sistematizan el contenido del texto mediante organizadores.</div> <div>Después de la lectura:</div> <div>→ Describen lo que les gustó y disgustó del texto</div> <div>→ Se formulan preguntas en el nivel critico</div> <div>→ Comentan en forma reflexiva, acerca de lo que está ocurriendo en la Reserva Ecológica de Chaparrí.</div>
Capacidades de Comprensión Lectora	Fines	Valores/Actitudes
Se consideran las capacidades en tres Niveles: <div><div>Nivel Literal:</div><div>a. Reconoce las frases y las palabras clave</div><div>b. Realiza una reconstrucción no mecánica del texto</div><div>c. Comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.</div><div>d. Identifica ideas explícitas del texto</div><div>e. Localiza e identifica los elementos del texto</div><div>Nivel Inferencial:</div><div>a. Infiere detalles adicionales que pudieran haberse incluido</div><div>b. Infiere ideas principales, no incluidas explícitamente</div><div>c. Infiere secuencias que pudieron haber ocurrido</div><div>d. Infiere relaciones de causa y efecto</div><div>e. Formula conjeturas sobre la perspectiva del autor</div><div>f. Predice acontecimientos, partir de una lectura inconclusa</div><div>g. Interpreta un lenguaje figurativo</div><div>Nivel Crítico:</div><div>a. Formula juicios de realidad o fantasía</div></div>	Se consideran valores y actitudes fundamentales, de acuerdo a las exigencias del contexto socioformativo: <div><div>a. Responsabilidad:</div><div>→ Cumplimiento</div><div>→ Compromiso</div><div>→ Trabajo en equipo</div><div>→ Constancia</div><div>b. Participación:</div><div>→ Opinar</div><div>→ Intervenir</div><div>→ Valorar</div><div>→ Convivir</div><div>c. Respeto:</div><div>→ Escuchar</div><div>→ Valorar</div><div>→ Colaborar</div></div>	

b. Formula juicios de adecuación y validez c. Formula juicios de apropiación d. Formula juicios de rechazo o aceptación	
---	--

Diseño Didáctico (04): leemos la narración “La Carreta Encantada”

Contenidos	Medios	Metodología
<p>Lectura “La Carreta Encantada”, se abordan aspectos temáticos como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué ocurre?, hechos, sucesos 2. ¿Quiénes?, personajes 3. ¿Dónde?, lugar o contexto 4. ¿Cuándo?, tiempo 5. ¿Cómo?, de qué manera se desarrollan los acontecimientos 6. ¿Por qué?, razones que explican hechos comportamientos. 7. ¿Para qué?, identificación de propósitos o finalidades 8. Acuerdos y desacuerdos, juicios de valor sobre hechos y conductas. 9. Términos; palabras desconocidas y significados 10. Pensamientos, redacción de oraciones 11. Tipos de textos narrativos: cuentos, leyendas, fabulas,.... 		<p>Se trabaja la secuencia didáctica:</p> <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> → A partir de las imágenes, formulan posibles: títulos, personajes, colores, etc. → Se les formula preguntas, para que recuerden lugares semejantes. → Docente y niños fijan los objetivos del trabajo lector. → Se identifica la estructura y organización del texto. <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Se practica lectura oral secuencial, individual y grupal. → Identifican palabras clave, significados y redactan oraciones. → Se plantea preguntas, en los niveles: literal e inferencial., para identificar ideas explícitas e implícitas. → Sistematizan el contenido, completando un organizador visual <p>Después de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Manifiestan su acuerdo o desacuerdo con el contenido del texto → Se formulan preguntas en el nivel crítico. → Comentan en forma reflexiva, acerca del carácter real o imaginario del texto.
Capacidades de Comprensión Lectora	Fines	Valores/Actitudes
Se consideran las capacidades en tres Niveles:		Se consideran valores y actitudes fundamentales, de acuerdo a las

<ul style="list-style-type: none"> • Nivel Literal: <ol style="list-style-type: none"> Reconoce las frases y las palabras clave Realiza una reconstrucción no mecánica del texto Comprende el reconocimiento de la estructura base del texto. Identifica ideas explícitas del texto Localiza e identifica los elementos del texto • Nivel Inferencial: <ol style="list-style-type: none"> Infiere detalles adicionales que pudieran haberse incluido Infiere ideas principales, no incluidas explícitamente Infiere secuencias que pudieron haber ocurrido Infiere relaciones de causa y efecto Formula conjeturas sobre la perspectiva del autor Predice acontecimientos, partir de una lectura inconclusa Interpreta un lenguaje figurativo • Nivel Crítico: <ol style="list-style-type: none"> Formula juicios de realidad o fantasía Formula juicios de adecuación y validez Formula juicios de apropiación Formula juicios de rechazo o aceptación 	<p>exigencias del contexto socioformativo:</p> <ol style="list-style-type: none"> Responsabilidad: <ul style="list-style-type: none"> → Cumplimiento → Compromiso → Trabajo en equipo → Constancia Participación: <ul style="list-style-type: none"> → Opinar → Intervenir → Valorar → Convivir Respeto: <ul style="list-style-type: none"> → Escuchar → Valorar → Colaborar
--	--

Diseño Didáctico (05): leemos la narración “Failoc y el mar caliente de Lambayeque”

Contenidos	Medios	Metodología
<p>Lectura “Failoc y el mar caliente de Lambayeque”, se abordan aspectos temáticos como:</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Qué ocurre?, hechos, sucesos ¿Quiénes?, personajes ¿Dónde? , lugar o contexto ¿Cuándo?, tiempo ¿Cómo?, de qué manera se desarrollan los acontecimientos 		<p>Se trabaja la secuencia didáctica:</p> <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> → A partir de las imágenes, formulan posibles: títulos, personajes, colores, etc. → Se les formula preguntas, para que recuerden características del mar. → Docente y niños fijan los objetivos del trabajo lector. → Se identifica la estructura y organización del texto.

<div><div><div>6. ¿Por qué?, razones que explican hechos comportamientos.</div><div>7. ¿Para qué?, identificación de propósitos o finalidades</div><div>8. Acuerdos y desacuerdos, juicios de valor sobre hechos y conductas.</div><div>9. Términos; palabras desconocidas y significados</div><div>10. Pensamientos, redacción de oraciones</div><div>11. Ideas principales y secundarias</div><div>12. Tipos de textos narrativos: cuentos, leyendas, fabulas,....</div></div><div><div><div>Durante la lectura:</div><div>→ Se practica lectura oral secuencial, individual y grupal.</div><div>→ Identifican palabras clave, significados y redactan oraciones.</div><div>→ Se plantea preguntas, en los niveles: literal e inferencial., para identificar ideas principales y secundarias</div><div>→ Sistematizan el contenido, mediante una cruz categorial.</div></div><div><div><div>Después de la lectura:</div><div>→ Manifiestan su acuerdo o desacuerdo con el contenido del texto</div><div>→ Se formulan preguntas en el nivel crítico, para expresar razones y juicios.</div><div>→ Comentan en forma reflexiva, acerca del carácter real o imaginario del texto.</div></div></div></div></div>		
Capacidades de Comprensión Lectora	Fines	Valores/Actitudes
<div>Se consideran las capacidades en tres Niveles:</div> <div><div><div>Nivel Literal:</div><div><div>a. Reconoce las frases y las palabras clave</div><div>b. Realiza una reconstrucción no mecánica del texto</div><div>c. Comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.</div><div>d. Identifica ideas explícitas del texto</div><div>e. Localiza e identifica los elementos del texto</div></div></div><div><div>Nivel Inferencial:</div><div><div>a. Infiere detalles adicionales que pudieran haberse incluido</div><div>b. Infiere ideas principales, no incluidas explícitamente</div><div>c. Infiere secuencias que pudieron haber ocurrido</div><div>d. Infiere relaciones de causa y efecto</div><div>e. Formula conjeturas sobre la perspectiva del autor</div><div>f. Predice acontecimientos, partir de una lectura inconclusa</div></div></div></div>	<div>Se consideran valores y actitudes fundamentales, de acuerdo a las exigencias del contexto socioformativo:</div> <div><div><div>a. Responsabilidad:</div><div><div>→ Cumplimiento</div><div>→ Compromiso</div><div>→ Trabajo en equipo</div><div>→ Constancia</div></div></div><div><div>b. Participación:</div><div><div>→ Opinar</div><div>→ Intervenir</div><div>→ Valorar</div><div>→ Convivir</div></div></div><div><div>c. Respeto:</div><div><div>→ Escuchar</div><div>→ Valorar</div><div>→ Colaborar</div></div></div></div>	

g. Interpreta un lenguaje figurativo • Nivel Crítico: a. Formula juicios de realidad o fantasía b. Formula juicios de adecuación y validez c. Formula juicios de apropiación d. Formula juicios de rechazo o aceptación	
---	--

Diseño Didáctico (06): leemos la narración “Los Peces y los Hombres”

Contenidos	Medios	Metodología
<p>Lectura “Los Peces y los Hombres”, se abordan aspectos temáticos como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué ocurre?, hechos, sucesos 2. ¿Quiénes?, personajes 3. ¿Dónde?, lugar o contexto 4. ¿Cuándo?, tiempo 5. ¿Cómo?, de qué manera se desarrollan los acontecimientos 6. ¿Por qué?, razones que explican hechos comportamientos. 7. ¿Para qué?, identificación de propósitos o finalidades 8. Acuerdos y desacuerdos, juicios de valor sobre hechos y conductas. 9. Términos; palabras desconocidas y significados 10. Pensamientos, redacción de oraciones 11. Ideas principales y secundarias 12. El mito: estructura y características. 		<p>Se trabaja la secuencia didáctica:</p> <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> → A partir de las imágenes, formulan posibles: títulos, personajes, colores, etc. → Se les formula preguntas, para que recuerden características del mar. → Docente y niños fijan los objetivos del trabajo lector. → Se identifica la estructura y organización de un mito. <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Se practica lectura oral secuencial, individual y grupal. → Identifican palabras clave, significados y redactan oraciones. → Se plantea preguntas, en los niveles: literal e inferencial., para identificar ideas principales y secundarias. → Sistematizan el contenido, mediante un cuadro sinóptico. <p>Después de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Formulan su apreciación respecto al contenido del texto. → Se formulan preguntas en el nivel crítico, para expresar razones y juicios. → Comentan en forma reflexiva, acerca del carácter real o imaginario del texto. → Crean un final diferente, trabajando en forma grupal.

Capacidades de Comprensión Lectora	Fines	Valores/Actitudes
<p>Se consideran las capacidades en tres Niveles:</p> <ul style="list-style-type: none">• Nivel Literal:<ul style="list-style-type: none">a. Reconoce las frases y las palabras claveb. Realiza una reconstrucción no mecánica del textoc. Comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.d. Identifica ideas explícitas del textoe. Localiza e identifica los elementos del texto• Nivel Inferencial:<ul style="list-style-type: none">a. Infiere detalles adicionales que pudieran haberse incluidob. Infiere ideas principales, no incluidas explícitamentec. Infiere secuencias que pudieron haber ocurridod. Infiere relaciones de causa y efectoe. Formula conjeturas sobre la perspectiva del autorf. Predice acontecimientos, partir de una lectura inconclusag. Interpreta un lenguaje figurativo• Nivel Crítico:<ul style="list-style-type: none">a. Formula juicios de realidad o fantasíab. Formula juicios de adecuación y validezc. Formula juicios de apropiaciónd. Formula juicios de rechazo o aceptación	<p>Se consideran valores y actitudes fundamentales, de acuerdo a las exigencias del contexto socioformativo:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Responsabilidad:<ul style="list-style-type: none">→ Cumplimiento→ Compromiso→ Trabajo en equipo→ Constanciab. Participación:<ul style="list-style-type: none">→ Opinar→ Intervenir→ Valorar→ Convivirc. Respeto:<ul style="list-style-type: none">→ Escuchar→ Valorar→ Colaborar	

Diseño Didáctico (07): leemos la narración “La Prisión del Diablo y el Cerro Mulato”

Contenidos	Medios	Metodología
Lectura “La Prisión del Diablo y el Cerro Mulato”, se abordan aspectos temáticos como:		<p>Se trabaja la secuencia didáctica:</p> <p>Antes de la lectura:</p>

<div><div><div>1. ¿Qué ocurre?, hechos, sucesos</div><div>2. ¿Quiénes?, personajes</div><div>3. ¿Dónde? , lugar o contexto</div><div>4. ¿Cuándo?, tiempo</div><div>5. ¿Cómo?, de qué manera se desarrollan los acontecimientos</div><div>6. ¿Por qué?, razones que explican hechos comportamientos.</div><div>7. ¿Para qué?, identificación de propósitos o finalidades</div><div>8. Acuerdos y desacuerdos, juicios de valor sobre hechos y conductas.</div><div>9. Términos; palabras desconocidas y significados</div><div>10. Pensamientos, redacción de oraciones</div><div>11. Ideas principales y secundarias</div><div>12. El mito propiedades narrativas</div></div></div>	<div><div><div>→ Los niños exploran y tienen contacto, libre con el texto</div><div>→ A partir de las imágenes, formulan posibles: títulos, personajes, colores, etc.</div><div>→ Se les formula preguntas, para que recuerden lugares que han visitado.</div><div>→ Docente y niños fijan los objetivos del trabajo lector.</div><div>→ Se identifica las características de un mito como tipo de narración.</div></div><div><div>Durante la lectura:</div><div><div>→ Se practica lectura oral secuencial, individual y grupal.</div><div>→ Identifican palabras clave, significados y redactan oraciones.</div><div>→ Se plantea preguntas, en los niveles: literal e inferencial., para identificar ideas principales y secundarias.</div><div>→ Sistematizan el contenido, mediante un diagrama de llaves.</div></div></div><div><div>Después de la lectura:</div><div><div>→ Formulan su apreciación respecto al contenido del texto.</div><div>→ Se formulan preguntas en el nivel crítico, para expresar razones y juicios.</div><div>→ Comentan en forma reflexiva, acerca del carácter real o imaginario del texto.</div><div>→ Recrean el contenido del texto, cambiando los personajes y el lugar.</div></div></div></div>	
<div><div>Capacidades de Comprensión Lectora</div></div>	<div><div>Fines</div></div>	<div><div>Valores/Actitudes</div></div>
<div><div>Se consideran las capacidades en tres Niveles:</div><div><div>• Nivel Literal:</div><div><div>a. Reconoce las frases y las palabras clave</div><div>b. Realiza una reconstrucción no mecánica del texto</div><div>c. Comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.</div><div>d. Identifica ideas explícitas del texto</div><div>e. Localiza e identifica los elementos del texto</div></div></div></div>	<div><div>Se consideran valores y actitudes fundamentales, de acuerdo a las exigencias del contexto socioformativo:</div><div><div>a. Responsabilidad:</div><div><div>→ Cumplimiento</div><div>→ Compromiso</div><div>→ Trabajo en equipo</div><div>→ Constancia</div></div></div></div>	

<ul style="list-style-type: none"> • Nivel Inferencial: <ol style="list-style-type: none"> a. Infiere detalles adicionales que pudieran haberse incluido b. Infiere ideas principales, no incluidas explícitamente c. Infiere secuencias que pudieron haber ocurrido d. Infiere relaciones de causa y efecto e. Formula conjeturas sobre la perspectiva del autor f. Predice acontecimientos, partir de una lectura inconclusa g. Interpreta un lenguaje figurativo • Nivel Crítico: <ol style="list-style-type: none"> a. Formula juicios de realidad o fantasía b. Formula juicios de adecuación y validez c. Formula juicios de apropiación d. Formula juicios de rechazo o aceptación 	<ul style="list-style-type: none"> b. Participación: <ul style="list-style-type: none"> → Opinar → Intervenir → Valorar → Convivir c. Respeto: <ul style="list-style-type: none"> → Escuchar → Valorar → Colaborar
--	---

Diseño Didáctico (08): leemos la narración “El Sol Padre de los Brujos”

Contenidos	Medios	Metodología
<p>Lectura “El Sol Padre de los Brujos”, se abordan aspectos temáticos como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué ocurre?, hechos, sucesos 2. ¿Quiénes?, personajes 3. ¿Dónde?, lugar o contexto 4. ¿Cuándo?, tiempo 5. ¿Cómo?, de qué manera se desarrollan los acontecimientos 6. ¿Por qué?, razones que explican hechos comportamientos. 7. ¿Para qué?, identificación de propósitos o finalidades 8. Acuerdos y desacuerdos, juicios de valor sobre hechos y conductas. 		<p>Se trabaja la secuencia didáctica:</p> <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Los niños exploran y tienen contacto, libre con el texto → Se les formula preguntas, para que recuerden lo que han leído y escuchado de la brujería. → Docente y niños fijan los objetivos del trabajo lector. → Se identifica la estructura de un texto narrativo. <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Se practica lectura oral secuencial, individual y grupal. → Identifican palabras clave, significados y redactan oraciones. → Se plantea preguntas, en los niveles: literal e inferencial., para identificar ideas principales y secundarias. → Sistematizan el contenido, mediante un organizador visual.

<div>9. Términos; palabras desconocidas y significados</div> <div>10. Pensamientos, redacción de oraciones</div> <div>11. Ideas principales y secundarias</div> <div>12. El mito propiedades narrativas</div>		<div>Después de la lectura:</div> <div>→ Formulan su apreciación respecto al contenido del texto.</div> <div>→ Se formulan preguntas en el nivel crítico, para expresar razones y juicios.</div> <div>→ Comentan en forma reflexiva, acerca del carácter real o imaginario del texto.</div> <div>→ Inventan un final diferente del texto, cambiando los personajes.</div>
Capacidades de Comprensión Lectora	Fines	Valores/Actitudes
<div>Se consideran las capacidades en tres Niveles:</div> <div>• Nivel Literal:</div> <div>a. Reconoce las frases y las palabras clave</div> <div>b. Realiza una reconstrucción no mecánica del texto</div> <div>c. Comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.</div> <div>d. Identifica ideas explícitas del texto</div> <div>e. Localiza e identifica los elementos del texto</div> <div>• Nivel Inferencial:</div> <div>a. Infiere detalles adicionales que pudieran haberse incluido</div> <div>b. Infiere ideas principales, no incluidas explícitamente</div> <div>c. Infiere secuencias que pudieron haber ocurrido</div> <div>d. Infiere relaciones de causa y efecto</div> <div>e. Formula conjeturas sobre la perspectiva del autor</div> <div>f. Predice acontecimientos, partir de una lectura inconclusa</div> <div>g. Interpreta un lenguaje figurativo</div> <div>• Nivel Crítico:</div> <div>a. Formula juicios de realidad o fantasía</div> <div>b. Formula juicios de adecuación y validez</div> <div>c. Formula juicios de apropiación</div> <div>d. Formula juicios de rechazo o aceptación</div>		<div>Se consideran valores y actitudes fundamentales, de acuerdo a las exigencias del contexto socioformativo:</div> <div>a. Responsabilidad:</div> <div>→ Cumplimiento</div> <div>→ Compromiso</div> <div>→ Trabajo en equipo</div> <div>→ Constancia</div> <div>b. Participación:</div> <div>→ Opinar</div> <div>→ Intervenir</div> <div>→ Valorar</div> <div>→ Convivir</div> <div>c. Respeto:</div> <div>→ Escuchar</div> <div>→ Valorar</div> <div>→ Colaborar</div>

3.2.5. Evaluación:

3.2.5.1. Criterios para evaluar la Propuesta:

Criterios		Descripción
Científicos	Validez Interna	Se evidencia la coherencia lógica de la propuesta.
	Validez Externa	Se advierte impacto positivo del desarrollo de la propuesta.
	Objetividad	Presenta resultados en función a la naturaleza de las ocurrencias.
Operacionales	Relevancia	Los datos recogidos durante la evaluación, están relacionados con los propósitos de la propuesta.
	Importancia	Se selecciona y destaca aquella información que realmente tiene significación para la evaluación.
	Alcance	Se relaciona con la amplitud del proceso evaluativo en cuanto a que el mismo logre cubrir todos los objetivos propuestos en la propuesta.
	Oportunidad	La información sobre la evaluación se presenta a los usuarios del programa, en el justo momento que es requerida.
	Prudencia	Todos los elementos de la propuesta, son evaluados dentro del mismo marco de jerarquización.

3.3. Discusión de Resultados:

3.3.1. En relación a objetivos:

Objetivo Específico N° 01

Diagnosticar el nivel de desarrollo de las capacidades de comprensión lectora, de los educandos del Cuarto Grado de Educación primaria de la Institución Educativa N° 10119, mediante un test de aptitud lectora.

Propósito logrado, mediante la aplicación de un Test de Comprensión lectora a los educandos, obteniéndose como resultados capitales los siguientes:

- El mayor porcentaje de niños y niñas 19,67 %, obtuvieron como puntaje en el Test 09 y 12 puntos, cifras que los ubican en el nivel literal de comprensión de textos, con capacidad para identificar elementos explícitos en los textos.
- La media o promedio aritmético de 15,84 puntos; indica que el grupo se encuentra en el nivel literal de comprensión de textos, con capacidad para: identificar y precisar información presenta de manera explícita en el texto y que no necesita de mayor trabajo de abstracción lógica.

Objetivo Específico N° 02

Organizar el sustento teórico del estudio, mediante la consulta de fuentes bibliográficas y electrónicas adecuadas.

Meta lograda, mediante el procesamiento, análisis y sistematización, de los planteamientos de perspectivas teóricas como: Teoría Sociocognitiva Humanista, Enfoque Comunicativo Textual y el Modelo Teórico para la Enseñanza de la Comprensión Lectora, la interrelación de conceptos, principios, proposiciones y metodología de estas perspectivas, de manera conjunta con el objeto real y el objeto modelado, configuran el sistema o Modelo Teórico que sustenta el estudio.

Objetivo Específico N° 03

Organizar el Programa de Estrategias Psico-Didácticas, mediante unidades de aprendizaje enseñanza.

Finalidad lograda mediante, la modelación de la propuesta de solución, que implica operacionalizar o tangibilizar los planteamientos teóricos, lográndose estructurar un sistema denominado, Programa de Estrategias Psico-Didácticas, integrado por componentes como: diagnóstico, fundamentación, planificación a nivel de unidad de aprendizaje, diseños didácticos y criterios para evaluar la propuesta.

CONCLUSIONES

En base a la organización discursiva del trabajo de investigación, se coligen las conclusiones siguientes:

1. El desarrollo de las capacidades de comprensión lectora, es una de las potencialidades humanas de vital importancia, que debe desarrollarse, así como lo exigen los resultados obtenidos en diferentes evaluaciones tanto internacionales (Pisa, como país nos ubicamos en el puesto 62, distante del promedio de los países de la OCDE), nacionales (Evaluación ECE, en la región no se ha alcanzado el nivel ideal en comprensión) y locales o institucionales, los educandos se ubican en el nivel literal, con capacidad para identificar información explícita, más no para formular inferencias y organizar opiniones críticas.
2. La comprensión lectora, debe enfocarse en tanto proceso complejo, para ello es fundamental entender su carácter contextual, pedagógico, psicológico y lingüístico; en tal sentido abordarlo desde la perspectiva Sociocognitiva, el Enfoque Comunicativo Textual y los Modelos para la Enseñanza de la Comprensión Lectora, permite configurar un Modelo Teórico pertinente, para su estudio y desarrollo.
3. Las propuestas de solución a los problemas, en el campo científico, deben basarse en un profundo conocimiento de la realidad y un sólido sustento teórico, en tal sentido el Programa de Estrategias Psicodidácticas, es un sistema coherente, integrado por componentes como: diagnóstico, fundamentación, planificación a nivel de unidad de aprendizaje, diseños didácticos y evaluación.

RECOMENDACIONES

Teniendo como base la organización discursiva, la discusión de resultados y las conclusiones, se formulan las recomendaciones siguientes:

- 1) A las autoridades de la UGEL-Lambayeque y de la Institución Educativa N° 10119 del distrito de Íllimo, se les sugiere asumir la presente propuesta como un planteamiento, ubicado en el plano de las ideas; y que previa discusión y mejoras, aplicarla para el enriquecimiento de la práctica pedagógica de los maestros en las diferentes entidades educativas, pertenecientes a su jurisdicción.
- 2) A los estudiantes de Institutos Superiores Pedagógicos y de las Facultades de Educación de las universidades; así como a los profesionales dedicados a la investigación, se les recomienda, tener el presente aporte como punto de partida para realizar futuras investigaciones, conducentes a validar planteamientos, para desde la práctica docente identificar, teorizar, formular soluciones y resolver problemas de formación en los educandos y contribuir al desarrollo de sus capacidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alayo Orbegoso, F. (06 de Diciembre de 2016). *Perú sale del último lugar en la prueba PISA 2015*. Obtenido de <http://elcomercio.pe>: <http://www.elcomercio.pe/sociedad/peru>
- Ander-Egg, E. (1997). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Magisterio.
- Anderson, S. (13 de Abril de 2010). *Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela*. Obtenido de Psicoperspectivas, 9 (2), 34-: <http://www.psicoperspectivas.cl/>
- Apaza Apaza N, R. (13 de Agosto de 2014). *Razonamiento Lógico y Pensamiento Crítico de los Estudiantes del Colegio Adventista Puno, 2014*. Obtenido de repositorio.upeu.edu.pe/: <http://repositorio.upeu.edu.pe/>
- Aranda Vásquez, S. (14 de Julio de 2014). *Programa "Piensanálisis para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes del quinto año de Secundaria en el Área de Ciencias Sociales del Colegio Engels Class el Porvenir"*. Obtenido de repositorio.upao.edu.pe/: <http://repositorio.upao.edu.pe/>
- Baber, L. y. (1984). *Habilidades Metacognitivas y Lectura*. Nueva York: Langman.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Chiroque, S. (2000). *"Pedagogía Histórico-crítica: Apuntes para el debate"*. En: *"Seminario Taller: Más allá del constructivismo"*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.
- Collins, A. y. (1980). *Enseñar el proceso de comprensión de lectura*. Illinois: Center for the Study of Reading.

- Curiche Aguilera, D. (12 de Mayo de 2015). *Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Crítico por medio de Aprendizaje Basado en problemas y aprendizaje colaborativo mediado por computador en alumnos de tercer año medio en la asignatura de filosofía en el Internado Nacional Barros Arana*. Obtenido de repositorio.uchile.cl/: <http://repositorio.uchile.cl/>
- Deporte, M. d. (28 de Noviembre de 2016). *PISA 2015: Programa para la Evauacion Internacional de los Alumnos. Inoforme Español*. Obtenido de educacion.gob.ar: <http://www.educacion.gob.ar>
- Educación, M. d. (16 de Mayo de 2004). *Guía para el Desarrollo de Capacidades*. Obtenido de minedu.gob.pe.: <http://www.minedu.gob.pe>.
- Educación, M. d. (14 de Diciembre de 2016). *Estadística de la calidad Educativa ESCALE*. Obtenido de minedu.gob.pe: <http://www.escale.minedu.gob.pe>
- Educación, M. d. (26 de Junio de 2017). *Estadística de la Calidad Educativa*. Obtenido de <http://escale.minedu.gob.pe>:
[http://www.escale.minedu.gob.pe/PadronWeb/info/ce?cod_mod=0345967
&anexo=0](http://www.escale.minedu.gob.pe/PadronWeb/info/ce?cod_mod=0345967&anexo=0)
- Educador, E. (2008). Aprender a pensar. *El educador. La Revista de Educación*, 4-5.
- Elmore, R. (2000). *Construcción de una nueva estructura para el liderazgo escolar*. Esatados Unidos: Washington, DC: The Albert Shanker.
- Facione, P. (18 de Agosto de 2007). *Pensmaiento Crítico, ¿què es y por qué es importante?* Obtenido de eduteka.icesi.edu.co/:
<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Freire, S. y. (12 de Noviembre de 2014). *El Rol del Director en la Escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Obtenido de GRADE ORG: <http://www.grade.org.pe>

- Fullan, M. (2005). *Liderazgo y sostenibilidad: Pensadores del sistema en acción*. Estados Unidos: Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Guillén, F. (14 de Marzo de 2013). *Ciudad de Soritor*. Obtenido de soritor.com: <http://www.soritor.com/>
- Hellriegel, D. (2005). *Administración*. México: Internacional Thomson Editores.
- Íllimo, M. D. (26 de Junio de 2017). *Datos sobre Íllimo*. Obtenido de munillimo.gob.pe: <http://www.munillimo.gob.pe/index.php?id=2>
- Informática, I. N. (26 de Junio de 2017). *Población Quinquenal Poryectada*. Obtenido de inei.gob.pe: <https://www.inei.gob.pe/>
- Loureda, O. (2003). *Introducción ala tipología textual*. Madrid: Arco Libros.
- Marías, J. (1949). *El Método Histñorico de las Generaciones*. España: Instituto de Humanidades.
- Martínez Contreras, Y. (20 de Junio de 2012). *El Liderazgo Transformacional en la Gestiñon Educativa de una Institución Educativa, en el dsitrito de Santiago de Surco*. Obtenido de Tesis.pucp: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio>
- Martínez de Sousa, J. (2001). *Diccionario de usos y dudas del español actual*. Barcelona: ESPES.
- Martínez, M. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Rosario: Homo.
- OCDE. (18 de Noviembre de 2016). *PISA 2015 Resultados Clave*. Obtenido de oecd.org: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- OCDE. (20 de Noviembre de 2016). *Programa para la Evalaución Internacional de Alumnos PISA 2015 -Resultados*. Obtenido de oecd.org: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

- Parra Martínez, I. (12 de Abril de 2013). *Desarrollo de Habilidades del Pensamiento crítico y su incidencia en la fluidez verbal en los estudiantes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil, propuesta: guía de estrategias* . Obtenido de repositorio.ug.edu.ec/: <http://repositorio.ug.edu.ec>
- Paul, R. (12 de Mayo de 2003). *Guía para el Pensamiento Crítico: Conceptos y Herramientas*. Obtenido de criticalthinking.org: [http: // www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)
- Paul, R. y. (2005). *Una Guía Para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico* . Colombia: Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Ponce Oro, S. y. (2014). Niveles de comprensión lectora en escolares de 2° grado de primaria en una escuela de Comas, Lima. *Revista Científica Eduser*, 61-72.
- Quiroz Medina, D. (14 de Marzo de 2015). *Programa de Comprensión Lectora para Niños de Tercer Grado de Educación Primaria de una Institución Educativa Estatal del Distrito de Chorrillos*. Obtenido de <http://cybertesis.urp.edu.pe>: http://www.cybertesis.urp.edu.pe/bitstream/urp/739/1/quiroz_dp.pdf
- Reyes Flores, N. (16 de Mayo de 2012). *Liderazgo Directivo y Desempeño Docente en el Nivel Secundario de una Institución Educativa de Ventanilla-Callao*. Obtenido de repositorio.usil: <http://repositorio.usil.edu.pe>
- Román Pérez, M. y. (1998). *Aprendizaje y Curriculum*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Román Pérez, M. y. (2001). *Diseños Curriculares de Aula.Un modelo de planificación comom aprendizaje enseñanza*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

- Ruiz de la Cruz, G. (14 de Diciembre de 2011). *Influencia del estilo de liderazgo del Director en la Eficacia de las Instituciones Educativas del Consorcio "Santo Domingo de Guzmán" de Lima Norte*. Obtenido de cybertesis: <http://cybertesis.unmsm.edu.pe>.
- Santizo Rodall, C. (15 de Octubre de 2009). *Implementación de Políticas Educativas: México mejorar el liderazgo escolar , reporte del contexto mexicano*. Obtenido de Educacion Máximo: <http://www.oecd.org/edu/school/44906121.pdf>
- Smith, C. (1989). *La Enseñanza de la lectoescritura:un enfoque interactivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Solé, I. (1986). *La enseñanza de la comprensión lectora un punto de vista interactivo*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Madrid: Graó.
- Subia Toni, L., & Mnedoza Montensinos, R. y. (18 de Setiembre de 2012). *Influencia del Programa "Mis Lecturas Preferidas" en el Desarrollo del Nivel de Comprensión Lectora de los Estudiantes del 2do Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 71011 "San Luis Gonzaga" Ayaviri – Melgar – Puno 2011*. Obtenido de <http://compresionlectoraucv.blogspot.pe>: <http://compresionlectoraucv.blogspot.pe/2012/05/universidad-cesar-vallejo-programa.html>
- Thorne, C. (2005). Contexto sociocultural, desarrollo del niño y lectura inicial en el Perú . *Revista de Psicología de la PUCP*. Vol. XXIII, 139-163.
- Ulloa Garrido, J. e. (12 de abril de 2012). *Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva*. Obtenido de Estudios Pedagógicos: <http://www.scielo.cl/pdf>
- UMC-MINEDU. (04 de Marzo de 2017). *¿Cuánto Aprenden Nuestros Estudiantes? Resultados de la ECE 2016*. Obtenido de [umc.minedu.gob.pe](http://www.umc.minedu.gob.pe): <http://www.umc.minedu.gob.pe>

- Valdebenito Zambrano, V. (20 de Octubre de 2012). *Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión*. . Obtenido de <http://www.tdx.cat/>:
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96309/vhvv1de1.pdf;sequence=1>
- Van Dijk, T. (1983). *La Ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Weis, J. (1980). *Enseñanza preescolar y aprendizaje de la lectura*. Berne: Peter Lang.
- Woolfolk, A. E. (1999). *“Psicología Educativa” Enseñar para Aprender*. México: Editorial PRENTICE HALL.
- Zatara Ramirez, D. (10 de Noviembre de 2011). *Liderazgo Directivo y el Desempeño Docente en Instituciones Educativas del Distrito de Independencia, Lima*. Obtenido de cybertesis: <http://cybertesis.unmsm.edu.pe>.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Alvarez-Gayou Jurgenson, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós.
- Arias Fidias G. (2006). *Mitos y Errores en la Elaboración de Tesis y Proyectos de Investigación*. 83ra. Edic.). Caracas: Editorial Episteme.
- Behar Rivero, D.S. (2008). *Metodología de la Investigación*. Argentina: Editorial Shalom.
- Caballero Romero, Alejandro E. (2011). *Metodología Integral Innovadora para planes y tesis*. Lima: Unidad de Negocio Servicios Editoriales de Empresa Editor El Comercio S.A.
- Cerda Gutiérrez, H. (1996). *La Investigación Total: La unidad metodológica de la Investigación Científica*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- David R. Koepsell, d. y Ruiz de Chávez, M.H. (2015). *Ética de la Investigación, Integridad Científica*. México: Comisión Nacional de Bioética.
- Díaz Flores, M.; Escalona Franco, M.E.V.; Castro Rivalde, D. ; León Garduño, A.A. y Ramírez Apáez, M. (2013). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Trillas.
- Dominguez Granda, J.B. (2008). *Dinámica de Tesis*. Chimbote (Perú): ULADECH.
- Elliott, J. (1998). *El cambio educativo desde la investigación- acción*. (2da. Edic.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Flórez Ochoa, R. y Tobón Retrepo, A. (2001). *Investigación Educativa y Pedagógica*. Colombia: McGraw Hill, Interamericana S.A.
- Gerring, J. (2014). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

- Hashimoto Moncayo, E.E. (2010). *Cómo elaborara Proyectos de Investigación desde los tres paradigmas de la Ciencia*. Cajamarca: Universidad Nacional de Cajamarca, Oficina general de Investigación.
- Hernández Sampiere, R.; Fernández Collado, C; Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ta.Edic.).México: Editorial Mc Graw Hill.
- Howard, B. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales .Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Argentina: Editorial Siglo XXI editores.
- Luis Losada, J y López Feal Ramil, R. (2003). *Métodos de Investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. España: Internacional Thomson Editores Paraninfo, S.A.
- Murcia Florián, J. (2001). *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación-acción participante*. (2da.Edic.).Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Packer, M. (2013). *la Ciencia de la Investigación Cualitativa*. Colombia: Ediciones Uniandes.
- Rodríguez Sosa, M.A. y Rodríguez Rivas, M.A. (1986). *Teoría y Diseño de la Investigación Científica*. Lima: Ediciones Atusparia.
- Rubio; M.J. y Varas, J. (1999). *El Análisis de la Realidad en la Intervención Social. Métodos y Técnicas de Investigación*. (2da.Edic.). Madrid: Editorial CCS.
- Universidad de Lima. (2014). *Citar versus Plagiar*. Lima: Editorial de la Universidad de Lima
- Vara Horna, A.A. (2010). *¿Cómo valorar la rigurosidad científica de las tesis doctorales?* Lima: Fondo Editorial USMP
- Villegas Villegas, L; Marroquín Peña, R; Del Castillo Narro, V; Sánchez Quintaba, R. (2011). *Teoría y Praxis de la Investigación Científica. Tesis de Maestría y Doctorado*.

ANEXOS



**UNIVERSIDAD NACIONAL
“PEDRO RUIZ GALLO”**
**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN**
UNIDAD DE POSTGRADO



TEST DE APTITUD:

Comprensión de Textos

Apellidos y Nombres: _____

Ciclo: _____ **Grado:** _____ **Sección:** _____

Fecha: _____

Objetivo: mediante el Test de Aptitud: Comprensión de Textos, se tiene la finalidad de recolectar información referida a la capacidad de comprensión de textos de los educandos del Cuarto Grado de Educación Primaria.

Texto:

FERIA DEL NIÑO DIOS DE REYES

Las celebraciones, por la feria del Niño Dios de reyes, tienen lugar en el distrito de Íllimo. En ella el pueblo presenta diversas expresiones de su cultura, como música, canciones, danzas y gastronomía. La festividad se celebra el 6 y 7 de enero, días centrales de la feria; comprende la escenificación de la Epifanía³¹ del Niño Dios y la Adoración que realizan los Reyes Magos. Pero las festividades continúan durante ocho días.

³¹ Festividad religiosa que se celebra el día 6 de enero, en que los cristianos conmemoran la adoración de Jesús por los Reyes Magos y su aparición y manifestación al mundo.

La feria, es teatro en vivo y en directo y al aire libre. Teniendo como escenarios la plaza principal, el atrio de la iglesia y la calle principal. La historia abarca el encuentro de los reyes magos con el rey Herodes, la adoración al Niño Dios en el pesebre y la huida a Egipto de la Sagrada Familia ; son rasgo característico de la escenificación : sus personajes, la danza de la Vaca Loca , los Negritos y las pastorcitas.

En la fiesta, se alternan dos imágenes: una del Niño Dios sentado y otra donde está echado. Es muy célebre la imagen sentada del Niño Dios de Reyes. Fue adquirida en 1906 por Vicente Guevara, quien la encargó confeccionar a un taller especializado en Lambayeque.

En resumen, la fiesta es en honor al Divino Niño Dios de Reyes, se celebra misa, procesión y un conjunto de actividades culturales.

Adaptación: María Yanet Agip Guevara.

I. APARTADO I, COMPRENSIÓN LITERAL:

1. La expresión principal, que genera el texto es:
 - a. Los Reyes Magos y la religión
 - b. Feria del Niño Dios de Reyes
 - c. La danza de los Negritos
 - d. Los Reyes de Íllimo
2. La festividad descrita en la lectura, tiene como escenarios a:
 - a. La plaza principal y el atrio de la iglesia.
 - b. Las calles y el estadio
 - c. El teatro en vivo y en directo
 - d. Un taller especializado de Lambayeque
3. Las manifestaciones culturales, que acompañan la festividad son:
 - a. La adoración del niño Dios
 - b. La danza de la vaca loca
 - c. La danza de negritos y pastorcitas
 - d. Todas las anteriores
4. Los momentos en los cuales se desarrolla el texto son:
 - a. Inicio: lugar, expresiones culturales y fecha
 - b. Desarrollo: la forma de realización de la festividad

- c. Final: la importancia de rendir homenaje al Niño Dios
 - d. a, b y c
5. La feria del Niño Dios de reyes, realizada en el distrito de Íllimo, nos recuerda:
- a. La muerte de Jesús
 - b. La danza de la vaca loca y los diablitos.
 - c. El nacimiento de Jesús
 - d. La danza de las pastorcitas
6. El personaje principal, que se describe y menciona en el texto es:
- a. El Rey Mago Baltazar
 - b. Los negritos danzarines
 - c. La vaca loca
 - d. El Niño Dios

II. APARTADO II, COMPRENSIÓN INFERENCIAL:

7. La historia narrada en el texto, es de carácter:
- a. Religioso
 - b. Deportivo
 - c. Social
 - d. Amical
8. La idea principal, que se desarrolla en el texto es:
- a. Las costumbres del distrito de Íllimo
 - b. Las características de la plaza de Íllimo
 - c. La veneración del niño Dios
 - d. Las características de las danzas populares.
9. Si el señor Vicente Guevara, no hubiera mandado construir la imagen del Niño Dios de Reyes:
- a. La festividad no se realizaría
 - b. La festividad se realizaría con otra imagen
 - c. La festividad se realizaría porque el niño Dios existió
 - d. Solamente bailarían los negritos.

10. Si , la Feria del Niño Dios de Reyes se acompaña de otras manifestaciones culturales, danzas, teatro, música; entonces es una festividad:
- a. Deportiva
 - b. Religiosa
 - c. Cultural
 - d. Antigua
11. Si en la celebración de la festividad del Niño Dios de Reyes, no participaran los Reyes Magos, entonces:
- a. El niño Jesús se sentiría solo
 - b. No habrían regalos para el niño
 - c. No se respetaría lo escrito en la Biblia
 - d. Dios estaría molesto
12. La expresión “ Niño Dios de Reyes”, se refiere a :
- a. A un santo milagroso
 - b. A un niño con poderes
 - c. Al niño Jesús
 - d. A un niño que danza

III. APARTADO III, COMPRENSIÓN CRÍTICA:

13. Lo narrado en la lectura hace referencia a una festividad imaginaria o real, ¿por qué?:
- a. Imaginaria, porque no sucede
 - b. Real , porque las personas lo celebran
 - c. Imaginaria, porque el niño Dios de reyes no existe
 - d. Real e imaginaria, porque las personas lo celebran y además se basa en un cuento

14. Lo narrado en la lectura, forma parte de la historia y cultura del distrito de Íllimo, ¿por qué?
- a. Las personas danzan con alegría
 - b. Se baila y canta todos los años
 - c. Es un pueblo antiguo
 - d. Es una festividad tradicional del pueblo
15. La festividad del Niño Dios de Reyes, se vive en las familias illimanas, ¿por qué?
- a. Las autoridades lo organizan
 - b. Es una distracción para todos
 - c. Los padres la inculcan a sus hijos
 - d. Les gusta danzar y divertirse
16. Estás de acuerdo con la celebración de la Festividad del Niño Dios de Reyes, ¿por qué?
- a. Permite comprar juguetes y divertirse
 - b. Permite celebrar el nacimiento de Jesús
 - c. Se vende comida y licores
 - d. Es una oportunidad para danzar

BAREMACIÓN³² DEL TEST

- ✓ El puntaje máximo a obtener es 48 y el mínimo es 0
- ✓ Los intervalos y niveles son los siguientes:

Intervalos	Estándar: niveles	Descripción
[34 ; 51)	Nivel III Crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Formula juicios de realidad o fantasía. • Formula juicios de adecuación y validez. • Formula juicios de apropiación • Formula juicios de rechazo o aceptación
[17 ; 34)	Nivel II Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente • Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente. • Inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera. • Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. • Formular conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones. • Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa. • Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.
[00 ; 17)	Nivel I Literal	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las frases y las palabras clave del texto. • Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. • Realiza una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica. • Comprende el reconocimiento de la estructura base del texto. • Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. • Localización e identificación de los elementos del texto

³² La construcción de baremos tiene por objeto poder interpretar puntuaciones directas de los tests en función de la posición relativa que esas puntuaciones directas tienen en el conjunto de las puntuaciones obtenidas.

La Feria Patronal de San Juan

La feria de San Juan Bautista es una celebración que se vive en el distrito de Illimo, en honor del santo patrón del cual toma su nombre: San Juan Bautista de Illimo. Es un evento de carácter religioso y tradicional.

El 24 de junio, todos se alistan para celebrar el evento más importante del distrito, en la cual se realizan pasacalles por las principales calles de esta ciudad lambayecana. También se efectúan dentro de los festejos, la Misa Central, procesión con bandas de músicos, danza costumbrista de diablicos, el compartir de platos típicos de la zona, noches de fuegos artificiales entre otras actividades. Y en la víspera las familias se preparan para asistir a la serenata en la cual participan artistas de diferentes regiones del país.

Esta celebración religiosa llegó con los conquistadores españoles quienes pusieron el nombre de San Juan Bautista al pueblo de Illimo; decidieron bautizarlo con este nombre con el fin de transmitir su religión católica a los habitantes de la zona. Sin embargo, tiempo después los illimanos comienzan a celebrar su festividad y entronan a San Juan Bautista como patrono de Illimo, agregando elementos populares propios de su cultura para convertirla en un evento con música, baile y pasacalles.

En conclusión, esta fiesta tradicional es muy importante. No solo porque expresa el agradecimiento del pueblo a su santo patrón, sino también busca establecer lazos de unión y hermandad entre todos los que habitan este distrito.

³³ Fueron obtenidas de fuentes documentales y/o compilaciones realizadas por personas amantes de la cultura literaria lambayecana.

Una visita a La Huaca las Ventanas

La semana pasada fui con mi profesora y mis compañeros a visitar la Huaca Las Ventanas. El carro nos llevó en treinta minutos aproximadamente desde nuestro colegio hasta la entrada de la huaca. Allí bajamos y continuamos caminando hasta llegar a la entrada principal.

Cuando llegamos, un guía nos acompañó durante todo nuestro recorrido por la huaca y nos explicó sobre aquellas construcciones que íbamos observando. Yo tomé apuntes de todo aquello que me pareció interesante.



La Huaca Las Ventanas se encuentran en el Santuario del Bosque De Pomac, en el valle de la Leche, está rodeado de algarrobos, unos árboles que crecen en zonas áridas.

El guía nos explicó que aunque parte del bosque de Pomac está rodeado de algarrobos, también da vida a una gran cantidad de vegetación con árboles y plantas como el zapote, el faique, el palo verde, el cuncuno, entre otros. Además su flora típicamente costeña alberga una variedad de aves, iguanas y ardillas.

Durante el recorrido de la Huaca Las Ventanas nos fueron enseñando las edificaciones. Construcciones en forma de pirámides, con grandes plataformas construidas a base de adobe, donde los antiguos pobladores de Lambayeque realizaban festividades o celebraciones religiosas.

En esta huaca se ha encontrado numerosos ajuares de oro que incluyen máscaras, narigueras y Tumis o cuchillos ceremoniales, incluyendo el famoso Tumi de Illimo.

El Tesoro de Chaparrí



Este cerro enclavado en la Cordillera Occidente del Dpto. de Lambayeque, estaba encantado por los inmensos tesoros que en él se guardaban. Su cacique se llamaba Chaparrí y tenía como esposa a la bella Collurqui. En las faldas de este cerro, existió la vieja población de Firruñap y en sus alrededores una hermosa laguna de aguas cristalinas.

Por otro lado en la provincia de Cutervo, existía otro cerro llamado “Yanahuanca” que siempre vivía en pleitos con Chaparrí debido a la existencia de grandes tesoros y además deseaba a su bella esposa que era poseedora de grandes encantos. Chaparrí, conducía a su pueblo por el camino del trabajo, del orden y armonía. Sus habitantes eran nómades y en sus viajes por otros territorios, trajeron a estos lugares semillas de yuca, maíz, maní y tabaco; planta ésta, cuyas hojas servían para la alzada; ya que Chaparrí era brujo curandero y Yanahuanca era “malero”. Muchos viajeros de aquellas épocas manifestaban haber visto sostener grandes luchas entre estos dos cerros en noches de luna llena. Chaparrí transformado en toro con astas de oro y Yanahuanca con astas de plata y en estas luchas siempre triunfaba Chaparrí.

Yanahuanca, valiéndose de sus artes maleros se robó a Collurqui, dejando a Chaparrí sumido en la desesperación y tristeza.

En Huancabamba Dpto. de Piura, existe un lugar llamado “La huringa” y por estos años vivía en este lugar un brujo de renombre apellidado “Tallanca” gran amigo de Chaparrí, que llegó a enterarse de la traición de Yanahuanca y mediante sus artes castigó al seductor y a sus pobladores con grandes sequías que afectaron la agricultura en estos lugares. Cierta noche en que Tallanca se encontraba curando a un enfermo y al tomar el brebaje, alcanzó a ver que desde al norte se acercaban hombres extraños blancos cabalgando en briosos caballos. Eran las huestes de Francisco Pizarro, que luego de haber conquistado Tumbes y Piura, viajaban hacia Cajamarca en busca de Atahualpa y que al llegar al poblado de Túcume, un felinillo bautizado por el cura Hermano de Luque le había puesto el nombre de Tinajas por haberlo encontrado escondido en un tinajón. Este felinillo, que ya había aprendido el castellano les comunicó a los españoles que no muy lejos de este lugar existía un cerro llamado “Chaparrí” y que en él existía gran cantidad de oro.

Carreta Encantada

Según contaban algunos ferreñafanos, a media noche y hace muchos años salía una carreta del cementerio y otros que salía de la pampa cercana al molino de Señor Salcedo, en la que no se ha llegado a determinar es a quién o quienes jalaban la carreta; algunos decían que era un caballo de color plumizo, otros que era una mula la que jalaba la carreta, otros lo que los vieron es que sobre el animal iba un jinete vestido de blanco y con varios, ocupantes llevando ramos de flores.

Este recorrido lo hacía por la calle Juana Bulnes de Castro, llegando a la calle Tres Marías y en esta esquina descansaba unos minutos, para luego continuar por la calle Real, ingresando nuevamente por la calle Juana Bulnes de Castro donde desaparecían.

Y hay personas que vieron que ingresaba al parque para luego dirigirse a la Iglesia donde bajaban los raros ocupantes para entrar al Templo y elevar sus plegarias al Salvador, para luego dar una vuelta al Parque y dirigirse a su lugar de origen y desaparecer misteriosamente. Según contaban que el objetivo de la salida de esta carreta era para conseguir almas con las cuales obtenían su salvación en otro mundo; es decir eran difuntos que venían a llevarse a todo aquel que se le cruzase en el camino.



Fuente:<http://ferrenafesican.blogspot.com/2011/12/leyendas-y-mitos-de-ferrenafe.html>

Failoc y el mar caliente de Lambayeque



Según cuentan sus curtidos hombres, hace muchos años hubo un hombre muy egoísta, pescador mochica que se la pasaba todo el tiempo pescando y nadie sabía nada acerca de él, y este pensaba que el mar era suyo y todos los peces en él. Nadie sabía su nombre pues como he dicho antes pasaba todo el día pescando y al llegar a la orilla desaparecía misteriosamente.

Se trataba pues de un hombre encantado por brujos mochicas que lo condenaron por haber envenenado algunos criaderos que iban a servir como alimento para el señorío norteño. De manera muy pronta, muchos pescadores se asombraban con las grandes proezas que hacía en el mar, además cuando este hombre estaba en el mar percibían un rumor en las olas que decía Failoc....Failoc, por esta razón los pescadores de esta zona lo bautizaron como el hombre de Failoc.

Una vez se lo vio a Failoc capturando a un pez de grandes proporciones y con un particular resplandor, que luego sería llamado por los pescadores como perico; este pez era un mágico ser que fue encargado por su dios, el mar para conducir grandes cardúmenes hacia la playa Lambayecana pero el egoísta Failoc interrumpió su transcurso, local provoco que el pez emitiera una llamada de auxilio hacia su disco el mar y este demostró su feria hacia Failoc calentado las aguas y elevando el vapor hasta el cielo tal punto de que haga llover a cántaros.

Con el paso de los años, el dios mar convenció las demás fuerzas de la naturaleza que cada cierto tiempo llueva con intensidad por estos mares norteños y que las aguas del mar se calienten para que vuelva a traer por este litoral a su amigo el perico y junto con otras especies marinas para que puedan alimentar a la población de esos sitios costeros Lambayecanos.

Fuente: <http://carprofcomunicacion.blogspot.pe/2012/09/mitos-lambayecanos.html>

Mito de los Peces y de los Hombres

Los peces habían sido seres humanos, como descendientes de una antiquísima raza de enanos, que poblaba nuestras tierras, en edades pretéritas. Vivían en ciudades lacustres; sólo se alimentaban de pescado; reverenciaban al mar, sus tormentas, sus arenas y sus conchas. Mitigaban su sed con la sangre de los peces y sólo salían de sus moradas cuando el Sol desaparecido del horizonte.

Las noches de la Luna eran de duelo para ellos y cuando más oscuro estaba el cielo y se tornaba amenazante el mar, solían efectuar sus fiestas y sus ritos. Consistían unas y otros, especialmente en sacrificios ofrecidos a su Dios principal “el robalo”, al cual reverenciaban y respetaban, llegando a tal extremo su temor por ese Dios que bastaba con que alguna lo viera a la distancia, para que fuera exterminado inmediatamente, de conformidad con la usanza ancestral que establecía que mirar a Dios era tomar algo de Él y hacerse superior a los demás hombres.

Y así pasaron los tiempos y corrieron las edades; se formaron nuevos mundos y nacieron otras civilizaciones, hasta que el Sol tomó posesión del Cielo y ordenó a los hombres – peces que se calentaran con el fuego que El ofrecía, que habitaran las tierras, se alimentaran de sus productos y que bebieran de sus aguas. El Sol llegó a ellos tomando la apariencia de una ballena, pero los primitivos hombres – peces no sólo despreciaron sus mandatos, sino hasta lo persiguieron, negándose a reconocer sus potestad y su fuerza.

Entonces el Padre Sol, el Poderoso Hacedor, el Dueño de los Mundos destruyó sus viviendas y los convirtió en peces, condenándolos a morir cuando fueran calentados por su calor o cuando vieran la luz de la Luna o las estrellas, por no haber querido aceptar la nueva ley de las esferas.

Por eso y desde aquella época los peces mueren al ser sacados de las aguas.

(Relatado por la abuela del autor, señora Manuela Paredes)
Augusto D. León Barandiarán
<http://literaturaenlambayeque.blogspot.pe/20>

Mito de La Prisión del Diablo y El Cerro Mulato

Los ángeles en su lucha eterna con el diablo, cuando lo perseguían, lograron rodearlo y encerrarlo en el cerro Mulato, que se encuentra en los límites de Lambayeque con Cajamarca. Como el diablo no podía escaparse, los ángeles decidieron hacer guardia para cuestionarlo, y el diablo determinó pasar aquel encierro en la forma más alegre posible.

Fue entonces que el diablo crió sus gallinas, sembró flores y se constituyó una orquesta. Los animales los sacó de las piedras, el jardín y las flores lo formó de las nubes y la orquesta de las tormentas. Por eso en la falda de aquel cerro se escucha cacarear de las gallinas el ruido que produce el agua al regar el jardín y se oye la música del diablo. Aquel que escuchara estos tres ruidos maléficos debiera convertirse instantáneamente en piedra, a no ser que resolviera desencantar al diablo, lo cual precisa que se “encompatare” o se empatara con él, diciéndole de su alma en venta, porque sólo así terminará el mito encantamiento del cerro Mulato y la prisión del diablo.

Sin embargo, en la falda el cerro y en algunas de sus piedras se ven signos misteriosos, caracteres irregulares, propios del ocultismo y de la magia, que no pueden ser descifrados, sosteniéndose que aquel que pueda interpretarlos totalmente desencadenará el cerro y aprisionará al diablo.

(Según relato del Señor Miguel A. Barandiarán)

El Sol Padre de los Brujos

Para esta leyenda el Sol fue un brujo, el más sabio, el más poderoso y el más completo de todos. Con la ciencia mágica de su brujería creó los Mundos y edificó los Cielos, que por su aspecto redondeado semejan a las piedras mágicas; el mar a la mesa del sacrificio; los astros las diferentes clases de imanes; las culebras maceradas los cometas; las yerbas del conocimiento y el sopor que producen representan la noche y la “macana” la vara mágica del poder. El Sol en su calidad de brujo trabaja siempre de noche, para engañar a los Dioses, ya que si éstos se dan cuenta de que abandona sus huestes celestiales, le despojarán de sus atributos reales.

Símbolo de su poder mágico es la “macana”, especie de cetro, que por su semejanza ostentan todos los Dioses de las más diversas mitologías y todas las Autoridades, desfigurándolo o simbolizándolo, pero siempre bajo el mismo tipo y con idéntico objeto.

La “macana” es en realidad una especie de calabaza, que representa el poder mágico, la autoridad del taumaturgo, la fuerza invisible; las piedras que dentro contiene y que al ser agitadas, producen un crepitar especial tienen por objeto alejar, con su ruido, a los poderes maléficos, llamando a las fuerzas del Bien, evidenciar “el daño” de los brujos y hacerlos propicios para el sacrificio sagrado.

Los brujos, para seguir las primitivas enseñanzas del Sol, trabajan sólo de noche, en reserva; cortan los malos vientos con una espada enmohecida y mocha; cogen las yerbas del conocimiento a la media noche, en los sitios más abruptos de los cerros y para este fin deberán ir solos, descalzos y caminando sobre los dedos de los pies. Siendo, pues, la brujería una verdadera escuela de sabiduría primitiva, que según la leyenda estableció el propio Sol, tuvo su máxima representación en las costas yungas y continúa existiendo, como lado representativo de la forma sacerdotal de una religión y como degeneración de las primitivas prácticas mágicas.

(Según relato de la señora Carolina Mantilla)