



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO



FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

**“ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE
TEXTOS ESCRITOS EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN LOS
ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE
LA I.E. N° 0106 – ATUMPAMPA, DISTRITO DE TARAPOTO, PROVINCIA Y
REGION SAN MARTIN – 2017”**

TESIS

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

AUTOR:

Lic. ELVER RAUL MEDINA ALTAMIRANO

ASESOR:

Dr. DANTE ALFREDO GUEVARA SERVIGON

LAMBAYEQUE– PERU

2018

**ESTRATEGIAS DIDACTICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE
TEXTOS ESCRITOS EN EL AREA DE COMUNICACION EN LOS
ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO DE EDUCACION PRIMARIA DE
LA I.E N°0106-ATUMPAMPA DISTRITO DE TARAPOTO, PROVINCIA Y
REGION SAN MARTIN.2017"**

Presentado por:

Lic. Elver Raúl Medina Altamirano
Autor

Dr. Dante A. Guevara Servigón
Asesor

Aprobada por:

Dr. Félix Aquileo López Paredes
Presidente

Dra. María del Pilar Fernández Celis
Secretaria

Mag. Sc. Carlos Salvador Reyes Aponte
Vocal

DEDICATORIA

A mis queridos padres, Segundo Maximiliano e Irma Flor, quienes me supieron inculcar buenos valores para ser una persona de bien. A mi esposa María Natividad y a mis hijos: Diana Stefany, Jhonatan Jesús y Brayan Raúl, quienes son la razón y el motivo para salir adelante.

Elver Raúl

AGRADECIMIENTO

A Dios, por permitirme llegar a este momento tan especial en mi vida. Por los triunfos y los momentos difíciles que me han enseñado a valorarlo cada día más, A mis padres por ser las personas que me han acompañado durante todo mi trayecto estudiantil y de vida, a mi querida esposa e hijos quienes me han apoyado en este arduo camino para convertirme en un profesional de éxito.

Finalmente, a mis profesores de maestría y amigos, con quienes he compartido grandes experiencias para enriquecer mi labor docente, de manera muy especial a mi asesor de Tesis, Dr. Dante Alfredo Guevara Cervigón, quien con mucho esmero y sabiduría me supo encaminar para ver cristalizado este sueño.

Elver Raúl

INDICE

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCCIÓN	9

CAPÍTULO I

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN RELACIÓN CON LOS TEXTOS ESCRITOS EN EL NIVEL DE PRIMARIA

1.1.- UBICACIÓN GEOGRÁFICA	14
1.1.1.- ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA CIUDAD DE TARAPOTO	14
1.1.2.- CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LA CIUDAD DE TARAPOTO	15
1.1.3.- INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 0106 ATUMPAMPA	19
1.2.- SURGIMIENTO DEL PROBLEMA	20
1.3.- MANIFIESTACIONES Y CARACTERÍSTICAS DEL PROBLEMA	26
1.4.- MÉTODOS UTILIZADOS	28

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. TRABAJOS PREVIOS SOBRE EL TEMA	32
2.2.-BASES TEÓRICAS	34

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISEÑO DE LA PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. RESULTADOS DE TRABAJO DE CAMPO	64
3.2. DISEÑO DE LA PROPUESTA	72
CONCLUSIONES	88
RECOMENDACIONES	89
BIBLIOGRAFÍA	90
ANEXOS	94

RESUMEN

Diversos autores asumen que aprender es comprender, entendiendo por comprender no la simple incorporación de datos ya hechos o constituidos, sino en redescubrirlos y reinventarlos a través de la propia actividad del sujeto. Esto implica una modificación del desarrollo, pero esta modificación no se impone al sujeto desde afuera, sino que se produce siguiendo los mecanismos de equilibrio que regulan la formación espontánea de los conocimientos. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión. Esta es la concepción central del presente trabajo de investigación denominada “estrategia didáctica sustentada en la teoría del aprendizaje significativo y en la teoría interactiva de Isabel Solé para mejorar comprensión de los textos escritos en los alumnos del cuarto año de primaria de la Institución Educativa N° 0106-Atumpampa, distrito de Tarapoto, región San Martín”, de tipo de investigación descriptiva- propositiva, correlacional, no experimental. La muestra de estudio la conforman los 40 estudiantes del cuarto año de primaria de la Institución Educativa N° 0106-Atumpampa. Las teorías en las que sustenta el trabajo el aprendizaje significativo y la metodología interactiva de Isabel Solé

Palabras clave: Aprendizaje significativo, comprensión de textos escritos, cuentos, inferencia.

ABSTRACT

Several authors assume that learning is understanding, understood by understanding not the simple incorporation of data already made or constituted, but in rediscovering and reinventing them through the subject's own activity. This implies a modification of the development, but this modification is not imposed on the subject from the outside, but is produced following the mechanisms of balance that regulate the spontaneous formation of knowledge. In this process of understanding, the reader relates the information that the author presents to him with the information stored in his mind; This process of relating new information with old information is the process of understanding. This is the central conception of the present research work called "didactic strategy based on the theory of meaningful learning and the interactive theory of Isabel Solé to improve understanding of the texts written in the students of the fourth year of primary school of the Educational Institution N ° 0106-Atumpampa, district of Tarapoto, San Martín region, "of a descriptive-proactive, correlational, non-experimental type of research. The study sample is made up of the 40 students of the fourth year of primary school of the Educational Institution N ° 0106-Atumpampa. The theories in which the work sustains the significant learning and interactive methodology of Isabel Solé

Keywords: Meaningful learning, comprehension of written texts, children's stories, inference.

INTRODUCCIÓN

París y Byrnes (1989) en relación a la comprensión de textos escritos, manifiestan que, si queremos que nuestros alumnos se conviertan en constructores de significado, en lugar de lectores pasivos de textos que transfieren únicamente la información, es necesario cambiar la forma de enseñar la comprensión lectora. Para ello debemos modificar nuestras prácticas de clase a través de la puesta en operación de diversas estrategias. Para ello París y Byrnes (1989) plantean: Presentar a los niños textos completos, no fragmentados, proponer actividades después de la lectura de cualquier texto, para que los niños cuenten con alternativas para construir significados mediante el dibujo, la escritura o la representación teatral; poner en contacto a los niños con una amplia variedad de textos; apoyar a los niños cuando traten de construir el significado de los textos, entre otros.

De acuerdo a **Puente** (1996) comprender la lectura equivale esencialmente a pensar. La psicología cognitiva considera la lectura como un proceso de pensamiento, de solución de problemas en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas. Todo el inmenso depósito de conocimientos estructurados (lingüísticos y saberes, esquemas y creencias sobre el mundo) que almacenamos en la memoria permanente va a ser fundamental en el proceso de comprensión. Por su parte, **Rodelet** (1998) manifiesta que al hablar de comprensión lectora tenemos que ponernos en el punto de vista de la mente del lector más que en el de la estructura del escrito, ya que es, el propio lector quien aporta el significado al material impreso. **Rodelet** (1998) por otra parte manifiesta que el verdadero escritor nunca incluye todo en sus libros; la parte esencial de su obra se realiza en la mente de los lectores. En esa línea, **Emerson** (1996), manifiesta que los libros los hacen los grandes lectores. La lectura la realiza esencialmente el cerebro humano contando para ello más con la información no visual que con la visual.

De estos conceptos podemos inferir que cuando leemos, nos enfrentamos al texto selectivamente tratando de responder a una serie de preguntas específicas que nos vamos formulando en función de esos esquemas contenidos en nuestra estructura mental y que oportunamente activamos. Tendremos la sensación de haberlo comprendido cuando sintamos el estado de incertidumbre cero, es decir, de que no nos queda ninguna pregunta sin responder. He allí la importancia de la comprensión lectora. Sin embargo, pese a la importancia para el desarrollo cognitivo y emocional de las personas que tiene la comprensión lectora; en el sistema educativo peruano no existe una política educativa consistente y coherente con el desarrollo de estas capacidades fundamentales en los estudiantes.

Al respecto, **Julio Sancho Abregú** (2012) especialista del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU) los estudiantes que ingresan a las universidades presentan déficit de cálculo matemático y comprensión lectora, por lo que se recomienda a las casas de estudio el desarrollo de programas de tutoría y acompañamiento para garantizar la permanencia de estos alumnos y evitar su deserción, informaron expertos.

Según las Rutas del Aprendizaje EIB (MINEDU 2012): “el desarrollo de la competencia de comprensión de textos para los estudiantes del 4° grado de educación primaria, busca que los estudiantes lean con comprensión y sentido crítico textos informativos y literarios de diversa magnitud y complejidad, que puedan explicar lo leído y dar su opinión, así como ser capaces de leer y dar significado a los diferentes códigos existentes en su sociedad y cultura”. En ese sentido, la lectura es un proceso cognitivo y una práctica sociocultural. Según el MINEDU 2012, la lectura es un proceso cognitivo en el que una persona construye significados sobre la base del texto, su conocimiento previo (contenidos, dominio de lengua, vocabulario, tipos textuales, objetivos de lectura, experiencias lectoras) y su forma de ver el mundo. Por otra parte, la prueba de Comprensión lectora de la ECE MINEDU, (2014) evalúa las capacidades lectoras que deben desarrollar los estudiantes al final del cuarto grado de primaria. En este sentido las capacidades evaluadas y sus respectivos

indicadores, son: Capacidades: leer oraciones, identificar información, inferir el significado del texto. Estas capacidades e indicadores son evaluados a través de un conjunto de textos de diverso tipo.⁷ De esta manera, la prueba plantea una variedad de tareas de lectura que procura simular situaciones de lectura auténticas para el estudiante a través de anécdotas, cuentos, leyendas, descripciones, cartas, notas, noticias, tablas e instructivos. Según Julio Sancho **Abregú** (2012) especialista del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU) los estudiantes que ingresan a las universidades presentan déficit de cálculo matemático y comprensión lectora, por lo que se recomienda a las casas de estudio el desarrollo de programas de tutoría y acompañamiento para garantizar la permanencia de estos alumnos y evitar su deserción, informaron expertos.

Como podemos inferir, el problema de comprensión lectora no sólo es álgido, sino extensivo en todos los niveles educativos del país, desde el nivel primario hasta el superior; así como desde los centros educativos públicos hasta los particulares. Pues los planteamientos del MINEDU no se cumplen a cabalidad en el sistema educativo nacional. En este sentido, la Institución Educativa N° 0106 de Atumpampa, del distrito de Tarapoto, provincia y región San Martín, no se exime de esta problemática antes descrita. Los estudiantes del cuarto grado de educación primaria no reconocen ni menos diferencian las ideas principales de las secundarias del texto. Al utilizar los textos y cuadernos de trabajo particularmente en el área de comunicación los cuales traen tareas y ordenes que deben cumplir para desarrollar los procesos de aprendizaje, los estudiantes tienen dificultades para entender los mensajes y órdenes que le sugiere el docente realizar para que elabore su propio conocimiento. Las inferencias son casi inexistentes en su proceso o actividad lectora; el rol del alumno en el proceso de la comprensión es pasiva y reproductora de los contenidos textuales, pues el estudiante lector no interpreta ni menos modifica lo que lee, de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. Adicional a estos aspectos se tiene que los alumnos no pueden establecer conexiones lógicas entre las ideas del autor y sus ideas previas, y a su vez no las pueden expresar de otra manera ni menos contextualizar.

En este escenario es que planteamos el siguiente **problema**: ¿En qué medida las estrategias didácticas de los cuentos contribuyen a mejorar la comprensión de textos escritos de los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la I. E. N° 0106-Atumpampa, distrito de Tarapoto, región San Martín?

El objeto de estudio es el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación a la comprensión lectora en el nivel primario; **el campo de acción** lo constituye la estrategia didáctica en los alumnos de cuarto año de primaria de la Institución Educativa 0106-Atumpampa, distrito de Tarapoto, región San Martín.

El **Objetivo general** es diseñar una estrategia didáctica basada en los cuentos sustentada en la teoría del aprendizaje significativo y en la teoría interactiva de Isabel Solé para mejorar comprensión de los textos escritos en los alumnos del cuarto año de primaria de la Institución Educativa N° 0106-Atumpampa, distrito de Tarapoto, región San Martín

Los **objetivos específicos** son: Realizar un diagnóstico situacional para conocer las características de la comprensión lectora de los alumnos del cuarto año de primaria de la Institución Educativa N° 0106-Atumpampa, distrito de Tarapoto, región San Martín; proponer una estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en los alumnos del cuarto año de primaria de la Institución Educativa N° 0106-Atumpampa, distrito de Tarapoto, región San Martín.

La **hipótesis** a defender es: Si se diseña una estrategia didáctica basada en los cuentos sustentada en la teoría del aprendizaje significativo y en la teoría interactiva de Isabel Solé entonces es posible mejorar la comprensión lectora en los alumnos de cuarto año de primaria de la Institución Educativa N° 0106-Atumpampa, distrito de Tarapoto, región San Martín.

Los **capítulos** que comprende el trabajo son tres: En el **primer capítulo** se trata acerca de la ubicación geográfica de la Institución educativa; los antecedentes históricos de la ciudad de Tarapoto, así como de sus características contextuales socioculturales. Asimismo, se aborda aspectos concernientes a la institución educativa como son la problemática, la plana docente, los estudiantes, su infraestructura, la misión y visión de la institución. De otra parte, se trata sobre el surgimiento del problema, así como de las

características que presenta el problema. **En el segundo capítulo** se aborda el marco teórico de la investigación; y en el **tercer capítulo** se aborda los resultados del trabajo de campo, así como el diseño de la propuesta de la investigación.

El autor

CAPÍTULO I

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN RELACIÓN CON LOS TEXTOS ESCRITOS EN EL NIVEL DE PRIMARIA

1.1.- UBICACIÓN GEOGRÁFICA:

La Institución Educativa N° 0106 Atumpampa, está ubicada en el distrito de Tarapoto, provincia de San Martín, en la región del mismo nombre.

1.1.1.- Antecedentes históricos de la ciudad de Tarapoto.

La ciudad de Tarapoto Fue fundada el 20 de agosto de 1782 por el obispo español Baltazar Jaime Martínez de Compagnon y Bujanda. Sus inicios efectivos datan de las exploraciones que realizaron los Hanan Chancas (antiguas culturas de la región Ayacucho) quienes al ser conquistados por el imperio inca, encabezaron una revolución comandados por el caudillo Ancohallo, revuelta que, al ser derrotada, obligó a sus miembros tribales a huir de la terrible venganza inca, estableciéndose en los valles de los ríos Mayo y Cumbaza en el departamento de San Martín formando, eventualmente, la ciudad de Lamas, luego establecieron un satélite en el valle de los ríos Cumbaza y Shilcayo, teniendo como núcleo central la Laguna Suchiche (desezada en la colonia).

En dicha laguna abundaba la palmera de nombre Taraputus o barriguda, nombre que luego usaría el obispo español para fundar la ciudad de Tarapoto en este establecimiento de cazadores y pescadores. Habitaban por entonces, cumbazas a la orilla de la quebrada Choclino y Amurarca (esta última en la actualidad ya no existe); Pinchis en la parte alta de la ciudad y en las márgenes derecha e izquierda del río Shilcayo; Sushiches o Sustuchiches residentes en el barrio de nombre, a orillas de la concha o laguna de suchiche; Muniches y Antables en el actual Barrio Huayco hasta la zona de Santa Rosa. Al parecer, lo que fundó Martínez de Compagnón, no fue una ciudad sino un Curato dependiente de Lamas. Para la época Tarapoto era un pequeño conglomerado de nativos residentes en su mayoría en el pequeño poblado de Cumbaza, la

actual banda de Shilcayo, en la rivera de la quebrada del Choclino y otro a orillas de la cocha de Suchiche.

1.1.2.- Contexto sociocultural de la ciudad de Tarapoto



Fuente: Plaza de armas Tarapoto: Imágenes de ciudad de Tarapoto.

Creado el 14 de septiembre de 1906 el departamento de San Martín tiene en Tarapoto al principal eje turístico y comercial de esta parte del nororiente peruano. La ciudad se encuentra en los valles de los ríos Cumbaza y Shilcayo y es el centro de las redes terrestres y áreas entre la sierra, la costa y el oriente peruano. El balneario de Cumbaza, los restos arqueológicos y petroglifos de Polish, con motivos de plantas y animales, las cataratas de Ahuashiyacu y la laguna Venecia, son sólo algunos de sus interesantes parajes.

En el área metropolitana de Tarapoto, donde se localiza la mayor concentración poblacional urbana de la región San Martín (28.57 %), se distinguen dos zonas con características propias: el casco urbano y la zona urbana marginal.(Tarapoto, Morales y la Banda de Shilcayo) En el contexto de la organización espacial de la región, Tarapoto actúa como el área principal de atracción de los flujos migratorios intra y extra-regionales, concentrando el mayor porcentaje del equipamiento de servicios públicos y privados. Este hecho ha incidido para el rápido crecimiento que evidencia en relación con las demás concentraciones poblacionales. (Ciudades y pueblos) de San Martín. Esta realidad, es consecuencia del progresivo aumento de la población inmigrante

que en la búsqueda de espacio para establecer sus viviendas ha dado lugar a las urbanizaciones, pueblos jóvenes, asentamientos humanos, asentamientos vecinales, y habilitaciones urbanas que ahora existen en la periferia del casco urbano de la ciudad.

El sistema urbano actual de la ciudad de Tarapoto, ya conformado como una metrópolis, gracias a la principal vía la carretera, (Fernando Belaúnde Terry.), y a su actividad comercial, que a través de los años a sufrido diferentes modificaciones tanto urbanos como viales, por la densidad poblacional existente, que en el afán de crecer y buscar espacios donde habitar, y propiciaron con ello mayor desorden urbano.

En Tarapoto se puede disfrutar de las más variadas comidas típicas de la selva. Son famosos sus camarones, los que se disfrutan en los ninajuanes; también el conocido juane, hecho a base de arroz, huevo, aceituna y carne de gallina, todo envuelto en hojas de bijao

Cuenta con un aeropuerto que recibe líneas aéreas desde Lima e Iquitos, con vuelos diarios, siendo uno de los aeropuertos con un importante flujo de carga y de pasajeros. Tarapoto ofrece una variedad de hoteles y hostales en la ciudad y en sus alrededores para el turista y el negociante. Disfruta de singulares paisajes, de la flora, de la fauna, cataratas y del turismo de aventura (canotaje, expediciones y caminatas). En La Ciudad de las Palmeras se puede degustar una variedad de comidas típicas y tragos exóticos.

Población

La ciudad de Tarapoto ha experimentado un crecimiento acelerado y a su vez desordenado debido a la falta de planificación. En el año 1960, Tarapoto, Morales, y La Banda de Shiclayo contaban en su conjunto una extensión de 220 has., con una población de 16,000 habitantes y una densidad de 72.72 hab. /ha. En esa época, el distrito de Morales aún se hallaba separada físicamente del continuum urbano, mientras que La Banda de Shiclayo se vinculaba aún más, por su cercanía al centro de Tarapoto En esa época, como en la mayoría de las ciudades, se apreciaba un crecimiento lineal, tomando como referencia las principales vías de acceso a la ciudad. En la actualidad, el tejido urbano se

encuentra articulado, merced al desarrollo local. Se observa que la densidad disminuye, fruto del crecimiento lineal existente, con grandes extensiones de terrenos aún sin ocupar. La densidad neta, por su parte, registra un fuerte incremento en el periodo de 1998 al 2004, Tarapoto sube de 96 a 124.96 hab./ha.; y La Banda de Shilcayo tiene un incremento notable, de 54 a 108.49 hab./ha. Mientras que, Morales desciende de 79 a 54 hab. / ha.

Transporte.

Además de las arterias de la ciudad, Tarapoto se comunica con todos sus distritos y centros poblados mediante varias rutas, dependientes en su mayoría de la carretera "Fernando Balaúnde Terry". Esta carretera une a la mayoría de provincias, y a las principales ciudades: Tocache, Juanjuí, Bellavista, Picota, La Banda de Shilcayo, Tarapoto, Morales, Moyabamba, Rioja. Esta carretera se hizo realidad en 1976, uniendo a Tarapoto y demás pueblos San Martinenses con la costa y sierra del país, una serie de indicativos desarrollistas comenzaron a hacer sentir su presencia en estas tierras, que por su gran potencialidad, dio lugar para que a San Martín se le considere "despensa del Perú". es por estos tiempos que se gesta y da inicio a lo que bien puede denominarse como la gran incursión, pero esta vez de la propia población San Martinense, la que más allá de la masiva inmigración costeña que trajo consigo la construcción y puesta en servicio de la carretera "Fernando Belaúnde Terry" (ex marginal de la selva), reaccionando ante los impactos tecnológicos y económicos que tal hecho produjo, desprendiéndose de su habitual y ancestral forma de vida de subsistencia e incursionó, organizadamente en la brega por alcanzar el ansiado desarrollo integral y sostenido. Carretera Fernando Belaúnde Terry comunica directamente con Moyobamba, y la costa hacia el oeste y Juanjuí hacia el sur, Huánuco y Brasil. Hacia el norte existe la carretera interoceánica que comunica con Yurimaguas (Puerto sobre el río Huallaga) haciendo de Tarapoto un punto importante de confluencia.

También Existen Vuelos diarios a las Ciudades de Lima e Iquitos mediante la vía aérea, que se realizan desde el aeropuerto Guillermo Del Castillo Paredes.

Lugares turísticos



Laguna de Sauce

Laguna de Sauce.

El lago de Sauce, llamado también la laguna azul, se encuentra en el distrito de El Sauce, a 16 kilómetros del margen derecho del río Huallaga. Es un lugar ideal para la práctica de los deportes acuáticos; existen canoas, botes de vela, motos acuáticas, esquís y todo lo necesario para la pesca.

Petroglifos de Polish:

A 8,5 kilómetros de Tarapoto se encuentra este importante vestigio arqueológico, que ocupa una hectárea de extensión. En Polish, se aprecian motivos de animales y plantas grabados en bloques de piedra.

Catarata de Ahuashiyacu:

Impresionante caída de agua de 35 metros de altura. Es la catarata más conocida y accesible de la región y se encuentra a 14 kilómetros de Tarapoto. Para llegar al pie de la catarata y bañarse en la lagunilla, existe un circuito de escalinatas talladas en piedra y puentes de madera. La catarata sirve de refugio al gallito de las rocas, ave de plumaje rojo y ostentoso penacho negro, que para muchos es el ave nacional del Perú.

Gastronomía

En la provincia de San Martín, en especial Tarapoto y en casi toda la selva peruana, se encuentran una gran variedad de platos típicos y bebidas, que gozan de un gran prestigio nacional, por la preparación adecuada, los sabores agradables, los ingredientes que utiliza y por lo exótico de éstos. Entre los potajes tradicionales tenemos:

El Avispajuane: Tiene las mismas características del juane de arroz, pero no lleva huevo, se le agrega carne de cerdo molida.

Juane de gallina: Constituye un plato tradicional en las fiestas de San Juan. Tiene la forma de un gran tamal, preparado a base de arroz, gallina y huevos; el cual se envuelve en una hoja llamada bijao.

El Ninajuane: Es un plato parecido al anterior en su presentación pero que se prepara a base de huevos batidos con carne de pollo y se envuelve en hoja de plátano. Ambos se cocinan, tradicionalmente en las denominadas “tushpas”, que son cocinas típicas de carbón o leña.

Tacacho con cecina y/o chorizo: El tacacho, es el plátano frito y machacado que se mezcla con manteca de chanco, por lo general se sirve acompañado de cecina, que es la carne de cerdo seca y ahumada; o de chorizo regional que es un embutido preparado con los intestinos delgados del cerdo y relleno con carne molida de este, pero bien condimentada.

Inchicapi: Es una sopa preparada a base de maní molido o licuado, gallina de chacra, yuca, maíz, hoja de culantro, ajo, sal y comino.

1.1.3.- Institución Educativa N° 0106 Atumpampa.

Breve historia de la Institución Educativa N° 0106.

En el año de 1956, la Sra. Marcelina Rengifo Pinedo en coordinación con su hijo Eusebio Mori Rengifo, acordaron obsequiar al estado un terreno de 10 mil metros cuadrados. Ubicados en la actualidad en el Jr. Alfonso Ugarte cuadra 21 y el Jr. América cuadra 1 del distrito de Tarapoto, provincia de San Martín,

con la única finalidad que la comunidad de Atumpampa edificara una escuela, hecho que se concretó el 13 de mayo de 1957, que con R. M. N° 6090 se creó la I. E. 0106-Atumpampa, empezando a funcionar en el terreno donado con la nomenclatura de escuela rural., con pocos docentes, en ambientes construidos de quincha y techo de crizneja, hecho por la comunidad.

Como la población iba creciendo demográficamente cada día, en 1975 se crea el nivel inicial como PRONOI, empezando a funcionar con más de 20 alumnos bajo la conducción de la profesora Isabel Bartra de Camacho. Posteriormente, en 1995, por concurso público asume la conducción de la institución el profesor Eison Vela Pineda. En 1998, durante su gestión se construyó los servicios higiénicos.

El 13 de mayo del 2002, con Resolución de la Sub-región 0610, el nivel inicial se integra al nivel primario. En el 2006 se empezó a construir el cerco perimétrico y 4 aulas más gracias al apoyo de una ONG. El 01 de diciembre del 2008, con Resolución directoral UGEL San Martín N° 22314, se crea el nivel secundario, con la nomenclatura de institución educativa integrada N° 0106 empezando a funcionar el 2009 con 35 alumnos.

Plana docente

Docentes del nivel inicial	= 05
Docentes del nivel primario	= 15
<u>Docentes del nivel secundario</u>	<u>= 14</u>
Total de docentes de la Institución	= 34

Estudiantes

Nivel inicial	= 128
Nivel primario	= 324
<u>Nivel secundario</u>	<u>= 204</u>

Total de estudiantes de la institución educativa= 656

Misión

Brindar un servicio educativo de calidad, con innovaciones pedagógicas que permita desarrollar a los estudiantes con plenitud sus potencialidades creativas, con una actitud ambiental y emprendedora, para hacerlos capaces de mejorar su entorno familiar y de su comunidad.

Visión

Al 2021 la I. E. 0106 de Atumpampa es líder de la provincia de San Martín, imparte servicios educativos de calidad en el nivel inicial primario y secundario de menores, contribuye a mejorar el nivel cultural y la calidad de los aprendizajes y la vida de la población. Cuenta con personal autorizado que brinda una formación humanística, científica y tecnológica con una infraestructura moderna, debidamente implementado, con una gestión participativa que promueve el desarrollo sostenible.

1.2.- Surgimiento del problema.

Sastrías (1997), refiere que leer tiene su origen en el verbo latino legere que quiere decir recoger, cosechar, adquirir un fruto. Leer es una actividad compleja porque supone la asimilación de varios sistemas de símbolos: el de la grafía, el de la palabra y de los contenidos. Desde principios de siglo, los educadores y psicólogos (**Huey** 1948; **Smith**, 1965) han resaltado en sus investigaciones la importancia que tiene la comprensión de la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. El interés por el fenómeno se ha intensificado en años recientes, pero el proceso de la comprensión en sí mismo no ha sufrido cambios análogos. Como bien señala (**Roser**, 1982) “cualquiera que fuese lo que hacían los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, y cualquiera que sea lo que hacen hoy para extraer o aplicar significado en un texto, es exactamente lo mismo”. Lo que ha variado es nuestra concepción de cómo se da la comprensión; sólo cabe esperar que esta novedosa concepción permita a los especialistas en el tema de la lectura desarrollar mejores estrategias de enseñanza.

Hoy en día se habla de la necesidad de que las nuevas generaciones aprendan a desarrollar habilidades y estrategias cognitivas y meta-cognitivas que les permitan concretar aprendizajes (**Climer**, 1968). Entre las básicas se encuentra la comprensión lectora, tomándose como: el entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, pudiendo indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo.

El concepto de lectura ha ido cambiando a través del tiempo. Es así que **Solé** (2001), nos habla sobre la evolución del concepto de lectura. En los siglos XVI y XVII en occidente la lectura era una actividad vinculada a la religiosidad, por lo que leer era declamar de manera clara, precisa y correcta en los actos litúrgicos. De acuerdo a **J.C. Heinzmann** (1975:194)

Manifiesta que se decía también que leer en exceso traía consecuencias físicas como fiebre, resfriados entre otros, por lo que no debía leerse estando de pie o después de comer. Se recomendaba, para leer, lavarse la cara y pasear al aire libre. Seguramente porque creían que necesitaba mucha ventilación.

El Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros (CECM) (2005), nos recuerda que la mayoría de nosotros hemos aprendido a leer con los métodos fonético y silábico en el que iniciábamos a leer las letras por lo que era obligatorio aprenderse de memoria el abecedario, luego ir formando sílabas y palabras, frases, oraciones y párrafos. Era tan abstracto, tan difícil, pero se lograba leer, aunque no aprendimos a disfrutar la lectura, ni adquirir el hábito de la lectura. Pero, desde hace más de una década, se está dando un proceso de renovación pedagógica tomando en cuenta planteamientos pedagógicos, psicológicos, sociales de la lectura.

De acuerdo a Lina Mendoza **Valdivia** (2011) hoy en día, el estudio de la comprensión de textos escritos es mucho más científico. Al respecto, La educadora chilena **Condemarín** (2005:1), afirma que “La lectura es, fundamentalmente, el proceso de comprender el significado del lenguaje escrito”. Para aquellas personas que disfrutaban de la lectura, constituye una experiencia gozosa; les permite conocer autores y personajes literarios, y apropiarse de los sucesos, acontecimientos producidos en otros tiempos y

lugares o en un tiempo futuro. Vista así, la lectura, es el logro académico más importante en la vida de los estudiantes que se produce de la combinación de 28 letras del alfabeto que se articulan entre sí, de manera casi infinita.

Por otra parte, **Cassany, Luna y Sanz** (2007:193), afirman que la lectura o comprensión de textos escritos es uno de los aprendizajes más importantes que proporciona la escolarización. La lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona”. Por otro lado, el catedrático y escritor peruano Sánchez (2008), conceptualiza que la lectura es un proceso dinámico, continuo y diferenciado en donde interactúan el lector con el texto y el contexto. Es dinámico porque interactúa el lector con el texto, se dice que es continuo porque esta interacción es durante todo el proceso de la lectura y diferenciado porque durante la lectura realiza diversos procesos de internalización.

En las décadas de los 60 y los 70, un cierto número de especialistas como **Fries** (1962) postuló que la comprensión de textos escritos era el resultado directo de la decodificación. Sin embargo, e medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos alumnos seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática. En ese momento, los pedagogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Dado que los maestros hacían, sobre todo, preguntas literales, los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia y de lectura y análisis crítico del texto.

En las décadas de los 70 y los 80, los investigadores adscritos al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación (**Anderson y Pearson**, 1984; **Smith**, 1978.) En este período se insertan los trabajos de **Goodman** (1982), el cual señala que leer y la lectura en sí, es un juego psicolingüístico de adivinanzas; es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en múltiples y continuas interacciones. El autor

señala que existe un único proceso de lectura, aplicable a todas las lenguas desde una perspectiva universal y multilingüe. Para **Guevara** (citado en **Manzano**, 2000), “es quizá la capacidad intelectual más superior y maravillosa del hombre, porque es crear, rescatar lo más profundo de nuestro pensamiento y de nuestra sensibilidad” Por otra parte, **Sequeira** (2001) define la lectura como “un proceso auto-dirigido por un lector que extrae del texto un significado previamente codificado por un escritor, donde la lectura implica un conjunto de factores y elementos fundamentales que darán lugar a una multiplicidad de estrategias que ayudan a solucionar problemas que surgen en el momento de leer”.

Muchos de los estudios contemporáneos acerca de la comprensión de textos escritos han demostrado claramente que los conocimientos de que dispone el lector influyen de manera determinante en su comprensión. En este sentido, paradigmas alternos como el constructivismo asumió una posición más dinámica e interactiva entre el sujeto, la lectura y el aprendizaje. En esa perspectiva, **David Ausubel** (1984) nos habla de la importancia de los conocimientos previos en toda situación de aprendizaje, lo que nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de que los contenidos de lectura posean no sólo significatividad lógica sino también significatividad psicológica. A tal efecto, y para facilitar la comprensión, los docentes deben apelar a los organizadores previos como puentes cognitivos entre el conocimiento que se posee y el que se va a adquirir.

Por otra parte, el enfoque constructivista a lo largo del siglo XX desde diversos autores asume que aprender es comprender, entendiendo por comprender no la simple incorporación de datos ya hechos o constituidos, sino en redescubrirlos y reinventarlos a través de la propia actividad del sujeto. Esto implica una modificación del desarrollo, pero esta modificación no se impone al sujeto desde afuera, sino que se produce siguiendo los mecanismos de equilibrio que regulan la formación espontánea de los conocimientos. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión.

Desde la perspectiva de Organismos Internacionales tenemos la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que asume que la lectura en especial debe ser considerada prioritariamente por todos sus países miembros como un indicador importante del desarrollo humano de sus habitantes. La (OCDE) asume que “El concepto de capacidad o competencia lectora retomada por muchos países hoy en día, es un concepto que es mucho más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir (alfabetización), en este sentido, la OCDE señala que la formación lectora de los individuos para una efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como construir el significado. También implica la habilidad para leer entre líneas y reflexionar sobre los propósitos y audiencias a quien se dirigen los textos. La capacidad lectora involucra, por tanto, la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen.

Así mismo la UNESCO y la CEPAL coinciden en señalar que los lectores deben en los nuevos contextos, ser capaces de desarrollar una comprensión de lo que se dice y de lo que se intenta en un texto, y deben contrastar la representación mental derivada del texto frente a lo que sabe y cree, bien sobre la base de información previa, bien sobre la base de información encontrada en otros textos, utilizando tanto conocimientos generales como específico, así como la capacidad de razonamiento abstracto.” La UNESCO al abordar la problemática mundial de la lectura, ha señalado que “Los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos. En esta perspectiva señala la UNESCO, los libros y la lectura son y seguirán siendo con fundamentada razón, instrumentos indispensables para conservar y transmitir el tesoro cultural de la humanidad, pues al contribuir de tantas maneras al desarrollo, se convierten en agentes activos del progreso.

1.3.- Manifestaciones y características del problema.

En nuestro país, anteriormente se concebía el aprendizaje de la lectura de comprensión como un proceso segmentario, mecánico y progresivo de adquisición de conductas específicas de aprendizaje, de esta manera se consideraba que el niño entendía el texto si contestaba correctamente a una batería de preguntas directas sobre lo leído. Hoy en día, si bien las políticas educativas a través del Ministerio de Educación del Perú han orientado la enseñanza de la lectura como un proceso de transacción e interacción entre el lector y el texto, la realidad del subdesarrollo en el campo de comprensión lectora sigue latente; los hábitos de no lectura, de leer sin entender, siguen vigentes en nuestra sociedad.

En ese sentido, según la Evaluación Censal de Estudiantes (MINEDU, 2012), los alumnos de nuestro país que presentan dificultades de aprendizaje evidencian en su mayoría un nivel por debajo del normal en lo que refiere a conocimientos matemáticos y dificultades para comprender e interpretar un texto escrito. Siete de cada diez alumnos de segundo de primaria, o sea el 69,1%, no comprende las lecturas y, de 10 niños, nueve tienen niveles por debajo de lo normal en la asignatura matemáticas. La encuesta que fue presentada por la Ministra de Educación Dra. Patricia Salas (2012) reveló que el 30,9% de la población estudiantil de primaria sí cumple con los resultados planteados de comprensión lectora y, entre los alumnos con dificultad, un 49,3% logra entender los textos cortos; mientras que el 19,8% restante no puede interpretarlos.

De acuerdo a los resultados de algunas investigaciones educativas realizadas en algunos centros educativos, como es el caso del estudio realizado por **Salvador Mamani** (UNA-2008) en los alumnos del cuarto grado de educación secundaria, sección "B" de la Institución Educativa Pública N° 70537 del distrito de Cabanillas de la provincia de San Román del departamento de Puno, se pudo constatar que los alumnos no sólo tienen un bajo nivel de comprensión de textos escritos, sino también no saben aplicar estrategias de meta-comprensión lectora en el proceso lector que los ayude a resolver un sin número de problemas de aprendizaje dentro de la tarea educativa. Otra

evidencia de la problemática descrita la constituye la prueba PISA- 2012 que divide a los alumnos en cinco niveles, según su rendimiento. Según esta prueba de nivel internacional en el 2000 solo el 0,1% de los alumnos peruanos que dieron la prueba se ubicó en el nivel 5, el máximo. En el 2009, ese índice aumentó a 0,4%. Pese a esa mejora, todavía más del 60% de los escolares están en los niveles 1 y -1. (Los más bajos según los estándares de PISA). En el 2012, el índice aumentó a 0,6 de estudiantes ubicados en el nivel 5. Sin embargo, encontramos que cerca del 65% de estudiantes están en los niveles 1 y -1.

A la vez, es importante destacar que en las pruebas de PISA 2015, de un total de 68 países competidores, el Perú quedó en el penúltimo lugar en comprensión lectora, y último lugar en ciencias y razonamiento matemático. La problemática de las deficiencias en la comprensión de textos escritos, no sólo se circunscribe a los niveles primario y secundario, sino también al nivel superior. Según **Julio Sancho Abregú** (2012) especialista del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU) los estudiantes que ingresan a las universidades presentan déficit de cálculo matemático y comprensión lectora, por lo que se recomienda a las casas de estudio el desarrollo de programas de tutoría y acompañamiento para garantizar la permanencia de estos alumnos y evitar su deserción, informaron expertos.

Como podemos inferir, el problema de comprensión lectora no sólo es álgido, sino extensivo en todos los niveles educativos del país, desde el nivel primario hasta el superior; así como desde los centros educativos públicos hasta los particulares.

La Institución Educativa N° 0106 de Atumpampa, del distrito de Tarapoto, provincia y región San Martín, no se exime de esta problemática antes descrita. Los estudiantes del cuarto grado de educación primaria no reconocen ni menos diferencian las ideas principales de las secundarias del texto. Al utilizar los textos y cuadernos de trabajo particularmente en el área de comunicación los cuales traen tareas y ordenes que deben cumplir para desarrollar los procesos de aprendizaje, los estudiantes tienen dificultades para entender los mensajes y

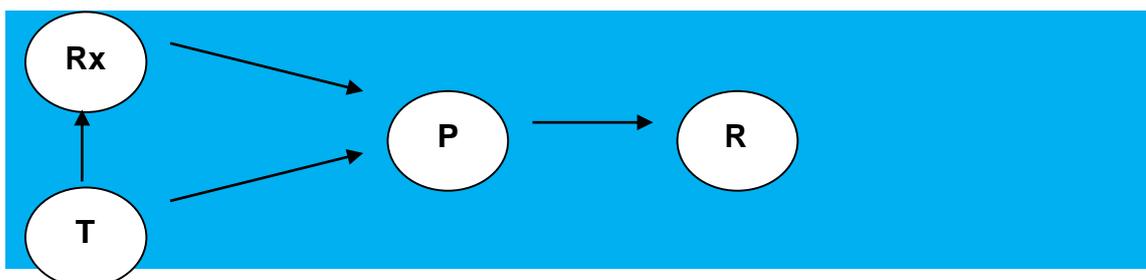
órdenes que le sugiere el docente realizar para que elabore su propio conocimiento. Las inferencias son casi inexistentes en su proceso o actividad lectora; el rol del alumno en el proceso de la comprensión es pasiva y reproductora de los contenidos textuales, pues el estudiante lector no interpreta ni menos modifica lo que lee, de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. Adicional a estos aspectos se tiene que los alumnos no pueden establecer conexiones lógicas entre las ideas del autor y sus ideas previas, y a su vez no las pueden expresar de otra manera ni menos contextualizar.

1.4.- Métodos utilizados

Diseño de la investigación

Se define el diseño de la investigación como el plan de estrategia concebida en el cual el interés del investigador se centrará en describir el evento en un momento único en tiempo presente. Este proyecto se orientará hacia un diseño de tipo no experimental, que para Hurtado (1999), “son aquellos diseños no experimentales en los cuales el investigador no ejerce control ni manipulación alguna sobre las variables de estudio”. Para el presente estudio el investigador no creará ninguna situación, sino que observará la situación existente en cuanto a las estrategias que aplican los estudiantes del cuarto grado de educación primaria en el proceso lector.

Propositiva: Porque a través de la investigación se propone un plan de estrategias didácticas que permitirán desarrollar la comprensión de textos escritos en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 0106 de Atumpampa, del distrito de Tarapoto, provincia y región San Martín.



Leyenda:

Rx: Estrategias didácticas

T: Paradigmas teóricos.

P: Comprensión de textos escritos

R : Realidad transformada esperada

Población y muestra.

Población

Según **Ramírez** (1999), son los individuos que pertenecen a una misma clase por poseer características similares, sobre los cuales se requiere hacer una inferencia basada en la información y a un número de variables definidas en el estudio. Por consiguiente, para este estudio en el marco poblacional estará conformado por los 40 estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 0106 de Atumpampa, del distrito de Tarapoto, provincia y región San Martín.

Muestra

Como lo refiere **Balestrini** (2001), “es una parte de la población, un número de individuos u objetos seleccionados científicamente, cada uno de los cuales es un elemento del universo. La muestra es obtenida con el fin de investigar, a partir del conocimiento de sus particulares. Para la presente investigación la muestra quedará conformada por los 40 estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 0106 de Atumpampa, del distrito de Tarapoto, provincia y región San Martín.

Procedimiento:

El procedimiento para desarrollar la investigación seguirá las siguientes fases:

Fase I. Estudio Diagnostico. Para detectar la necesidad de proponer estrategias didácticas de comprensión de textos escritos

Fase II. Estudio de Factibilidad. Para determinar la factibilidad del plan de estrategias didácticas de comprensión de textos escritos de los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 0106 de Atumpampa, del distrito de Tarapoto, provincia y región San Martín.

Fase III. Diseño de la propuesta. El diseño de un plan de Estrategias didácticas de comprensión de textos escritos dirigido a los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 0106 de Atumpampa, del distrito de Tarapoto, provincia y región San Martín.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

El proceso de recolección de datos se realizó a través de un cuestionario como señala **Balestrini** (2001), “este es un medio de comunicación escrito y básico, entre el encuestador y el encuestado, facilita traducir los objetivos y variables de la investigación a través de una serie de preguntas particulares, previamente preparadas de forma cuidadosa, susceptibles de analizar con relación al problema. En el presente estudio, como instrumento de recolección de información se usará el cuestionario.

Técnicas

Es aquel conjunto de procedimientos que serán de utilidad para poder recopilar información, entre las técnicas a utilizar tenemos:

a.-Técnicas de observación, Se aplicará a los estudiantes tanto en su estilo o estrategias empleadas en el estudio y comprensión de textos escritos.

b.- Técnicas de gabinete. - Servirá para organizar y sistematizar la información recabada. Para eso se aplicará como instrumentos fichas bibliográficas, textuales, comentario y de resumen, cuadros y gráficos estadísticos.

c.- Recopilación de datos, que determinará la estructura de la estrategia metodológica. Encuesta, cuestionario, observación participante.

d. -Ficha de observación. Nos permite registrar información sobre las características de cada uno de los estudiantes al ser protagonista en el proceso de comprensión lectora.

Métodos y procedimientos para la recolección de datos

Para que el resultado de la investigación presente objetividad, durante el proceso de estudio del método cualitativo se utilizará el método empírico: observación del objeto de estudio, aplicación y medición de la variable dependiente. Así mismo el método estadístico descriptivo para contrastar la hipótesis y medir el logro de los objetivos.

Análisis estadístico de los datos

Hernández y otros (2003) sostienen, que el análisis de los datos se centra en la interpretación de los métodos de análisis cuantitativo y no en los procedimientos de los cálculos de estos análisis. Por tales razones, el investigador describirá los datos que se recogieron a través del instrumento y la información obtenida, se organizará y tabulará de acuerdo a los objetivos previstos en la investigación por medio de la estadística descriptiva presentada en gráficos circulares los cuales serán analizados e interpretados para llegar a las conclusiones de estudio.

Estadística Descriptiva. - Se empleará el análisis de frecuencia, cuadros estadísticos, media aritmética.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y SUS IMPLICANCIAS EN LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

En esta parte se presentan los fundamentos teóricos utilizados en la investigación. La presentación considera los aportes teóricos relacionados con las estrategias didácticas y la comprensión de textos escritos, como el aprendizaje significativo y la teoría interactiva de Isabel Solé

2.1.- Antecedentes bibliográficos

Arévalo Carranza, Susana Eudocia; 2011; en su Tesis titulada “Aplicación de un Modelo de Estrategias Metodológicas para mejorar la Comprensión Lectora en los alumnos del segundo grado de Educación Primaria de la I. E. N° 10222 del distrito de San José – Lambayeque” Concluye que, de acuerdo a los diagnósticos realizados sobre la formación de los educandos a nivel latinoamericano, nacional y local, se constata la existencia de deficiencias e insuficiencias en el desarrollo de la comprensión lectora, acorde con el encargo social que persiguen las instituciones educativas, lo cual se hace necesario promover transformaciones en el área de comunicación, como parte del currículo que se promueve a lo largo de la Educación Básica Regular. Manifiesta que al término de la aplicación del Programa de Estrategias metodológicas basadas en la Teoría cognitiva social sustentada por Vygotsky y la teoría interactiva de la lectura se pudo comprobar mediante un pos test como las distintas habilidades o estrategias adquiridas permiten a los alumnos extraer información, interpretar ideas y opinar críticamente. Sostiene que, a partir de esta propuesta, se posibilita el desarrollo de la comprensión lectora, en sus tipos literal, inferencial y crítico, para que los educandos, enfrenten con eficacia y eficiencia las diversas tareas académicas, en aras de potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas. La metodología propuesta y ejecutada como parte del modelo, posibilita elaborar técnicas y alternativas pedagógicas susceptibles de ser modificadas, a partir de los propios cambios que se vayan operando en el objeto de estudio.

Serrato Soplapuco, Elena; 2008; en su Tesis titulada “Programa de Comprensión Lectora basada en las Teorías del Aprendizaje Significativo de Ausubel y la Teoría Modificabilidad Estructural Cognitiva de Feuerstein, en alumnos sexto grado de la I.E N° 10023, Chiclayo” Concluye que los alumnos de sexto grado de Educación Primaria no manejan estrategias para el proceso de su comprensión lectora. Considera que el presente programa fue diseñado en base a las estrategias inspiradas en el trabajo de Feuerstein consistente en la aplicación de estrategias específicas de lectura y estrategias auto-reguladoras en los tres momentos del proceso lector: antes, durante y después de la lectura que puede servir de modelo para mejorar la comprensión lectora. Agrega que el programa propuesto permite sustituir el aprendizaje tradicional por un aprendizaje activo, consciente y auto-regulado por el alumno con la guía del docente en la educación primaria.

Zanabria, Mariela; (2013). Aplicación de estrategias para mejorar el nivel de comprensión lectora”; Arequipa, Perú. Conclusiones: Primero. La aplicación de estrategias de comprensión lectora que integren capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales, y se apliquen antes, durante y después de una lectura, eleva los niveles de comprensión lectora de los alumnos del primer grado de la I.E. Francisco Javier de Luna Pizarro. Segundo. Las principales dificultades de comprensión lectura que enfrentan los alumnos del primer grado de la I.E. Francisco Javier de Luna Pizarro, están determinados en sus: limitaciones de carácter literal comprensivo al enfrentarse al texto, limitaciones para hacer inferencias e interpretaciones a partir de las ideas explícitas e implícitas del texto, limitaciones para emitir juicios de valor con sentido crítico y creativo.

Rojas Velásquez, Freddy; Briceño, Luis A. y otros, (2011). Influencia de los mapas conceptuales y los estilos de aprendizaje en la comprensión de la lectura. Caracas- Venezuela. Conclusión: Afirman que el uso estratégico de mapa conceptual facilita la elaboración de esquemas eficientes para la comprensión de un texto expositivo, mediante los procesos de observación, reflexión, elaboración, conformación y reelaboración que están implícitos en la realización de un mapa conceptual. A través de la confección del mapa

conceptual se permite un ordenamiento, estructuración y jerarquización de las ideas del autor del texto, que lo hace más significativo para el estudiante, al permitirle crear o relacionar el contenido del texto con los conocimientos previos.

Quispe Lira, Liliana Andrea (2010) Tesis estrategias de lectura y comprensión lectora. 1º grado de educación secundaria de la I.E. “Nuestra Señora Montserrat. Lima; Conclusiones: Lo que busca en este estudio, es que los docentes se conviertan en monitores permanentes en los estudiantes, aplicando estrategias que animen a la lectura. Según la autora, la comprensión lectora es un tema preocupante y alarmante en nuestro país, puesto que, nuestros estudiantes presentan un bajo rendimiento, en esta área. Las causas del bajo rendimiento sobre comprensión lectora son diversas, pero el más preocupante es que nuestros alumnos muchas veces no conocen o simplemente no hacen uso de estrategias de lectura que les ayude a comprender un texto. Es de vital importancia preocuparse por los niveles de lectura de los estudiantes, pues según las encuestas, el nivel inferencial posee graves deficiencias. El logro de un buen rendimiento de comprensión lectora, no solo es cuestión de proporcionar la mayor cantidad de libros a los estudiantes, sino que estos lleguen de una manera atractiva, para ello es de vital importancia el rol del docente.

2.2.- Base teórica

2.2.1.- El aprendizaje escolar desde la perspectiva del constructivismo social.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se debe impartir en las instituciones educativas, es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. El proceso de construcción depende de dos aspectos: a.- De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información. b.- De la actividad o tarea a resolver. En el enfoque constructivista, se trata de conjuntar el cómo y el qué de la enseñanza, en el cual la idea central según **Coll (1997)** se resume en la

siguiente frase: “Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados.

Carretero (1993) por su lado define el concepto del paradigma constructivista como aquel en la cual los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento del individuo como los afectivos no es mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. Sostiene que el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. De otra parte, **París y Byrnes** (1989) han señalado seis principios que describen la herencia común del constructivismo social: Hay una motivación intrínseca para buscar información. Se trata de un organismo activo que actúa sobre el ambiente; La comprensión va más allá de la información dada, destaca ir más allá de lo dado en el texto; Las experiencias se abstraen y se almacenan como representaciones mentales; la comprensión nunca es final; la interacción entre el potencial del individuo y su acción constituye el corazón mismo del constructivismo; la reflexión y la reconstrucción estimulan el aprendizaje.

De acuerdo con Lev **Vygotsky** (1984), el constructivismo social se basa en el concepto de actividad, ya que el hombre no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos transformándolos evitando la imitación. Los instrumentos de mediación, incluidos los signos, los proporciona la cultura, el medio social externo. Sin embargo, la adquisición de los signos no consiste en tomarlos del mundo social externo, sino que es necesario interiorizarlos, lo cual exige una serie de transformaciones o procesos psicológicos. De acuerdo a su concepto de la zona de desarrollo próximo, Vygotsky (1984), asume que el desarrollo cognitivo depende más de las personas a su alrededor y tiene lugar mediante la interacción del niño con adultos y con niños mayores, quienes juegan el papel de guías y maestros para el niño y le dan la información y el apoyo necesario para su crecimiento intelectual, afirmando que es un escalón que permitirá al niño la resolución de los problemas.

En esta perspectiva, **París y Byrnes** (1989) manifiestan que, si queremos que nuestros alumnos se conviertan en constructores de significado, en lugar de

lectores pasivos de textos que transfieren únicamente la información, es necesario cambiar la forma de enseñar la comprensión lectora. Para ello debemos modificar nuestras prácticas de clase a través de la puesta en operación de diversas estrategias:

a.-Presentar a los niños textos completos, no fragmentados.

b.-Proponer actividades después de la lectura de cualquier texto, para que los niños cuenten con alternativas para construir significados mediante el dibujo, la escritura o la representación teatral.

c.-Poner en contacto a los niños con una amplia variedad de textos.

d.-Apoyar a los niños cuando traten de construir el significado de los textos.

e.-Planear actividades que aprovechen las relaciones entre la lectura y otras formas del lenguaje.

f.-Aceptar las respuestas e interpretaciones individuales.

g.-Ayudar a los niños a que utilicen la lectura para aprender cosas sobre ellos mismos y su mundo.

París y Byrnes (1989) dicen que en la medida que hagamos hincapié en las estrategias anteriores, se podrá lograr un proceso de lectura constructivo orientado básicamente a la búsqueda de significados.

2.2.1.1.- El aprendizaje significativo.

El aprendizaje es significativo porque el contenido es de interés para el alumno. El interés debe entenderse como algo que hay que crear y no simplemente como algo que "tiene" el alumno. Se despierta interés como resultado de la dinámica que se establece en la clase. No hay que intentar disfrazar los contenidos para que no sean aburridos, sino que deben suponer la posibilidad de comprender e intervenir en la realidad. Los conocimientos aprendidos significativamente son funcionales, es decir que se pueden aplicar en situaciones distintas a aquellas en las que se han aprendido. La aplicación no es solo la utilización de lo aprendido, también supone el enriquecimiento de

lo que se sabe. En todo proceso de enseñanza y de aprendizaje intencional es imprescindible valorar si se han logrado los aprendizajes previstos. Comprobar que los contenidos se aplican en otros contextos es el mejor indicador de que estos han sido adquiridos. Se parte del supuesto de que todos los contenidos que selecciona el currículo son necesarios para la formación de los alumnos, en la medida en que se aprendan significativamente. No todos los alumnos tienen la misma predisposición hacia todos los contenidos.

Aprender significa adquirir información, retenerla y recuperarla en un momento dado. Cuando en el aula se logran aprendizajes significativos, los alumnos han adquirido los contenidos porque pudieron entender la información que se les ha presentado al tener conocimientos previos suficientes y adecuados. Las relaciones permiten el recuerdo, lo que no se relaciona no se aprende verdaderamente; pasa desapercibido o se olvida. La memorización comprensiva es el resultado del aprendizaje significativo; este aprendizaje supone una red de relaciones que facilita el recuerdo. Las nuevas ideas se construyen sobre otras anteriores y los contenidos se entienden por su relación con otros contenidos.

2.2.1.2.- Los aprendizajes y su grado de significación.

Para que se produzca un aprendizaje significativo es necesario: Que el aprendizaje tenga sentido para el alumno; Que la información que se presenta este estructurada con cierta coherencia interna (significatividad lógica). Que los contenidos se relacionen con lo que el alumno ya sabe (significatividad psicológica). Cada alumno al recibir una información la interpreta con sus propios esquemas de conocimiento; las significaciones son distintas según las posibilidades que tengan de establecer relaciones y la disposición para hacerlo. Además de que los significados son personales, es importante considerar que el aprendizaje supone diferentes grados de significación. El aprendizaje no es cuestión de todo o nada, siempre permite nuevas elaboraciones que pueden suponer mayores grados de significación. Los docentes deben crear las mejores condiciones para que los aprendizajes que construyen los alumnos sean lo más significativos posible.

El concepto de aprendizaje significativo, y la adquisición progresiva de significado que supone, remite entonces a una programación espiralada de los contenidos donde se retomen las ideas desde distintos temas procurando así sucesivas oportunidades de elaboración y nuevas posibilidades de relación. Es importante entender que los significados construidos por los alumnos son siempre perfectibles, se enriquecen y reorganizan progresivamente aumentando su comprensión y funcionalidad. No tiene sentido una programación lineal donde los contenidos se agoten en cada tema. Cuando haya que seleccionar contenidos para una unidad didáctica hay que incluir aspectos de distintos bloques y, si se puede, de todos. Así a lo largo de año se habrán trabajado los contenidos con diferentes temas, en distintos momentos y con avanzados niveles de profundización. Cuando el alumno está motivado pone en marcha su actividad intelectual.

2.2.1.3.- La significatividad lógica en el contenido.

Cualquier tema curricular tiene, intrínsecamente, una estructura lógica que permite que sea comprendido, pero son las secuencias de los contenidos, la explicación de las ideas o las actividades que se proponen las que terminan o no configurando su orden y organización. Para que la información que se le presenta al alumno pueda ser comprendida es necesario que el contenido sea significativo desde su estructura interna, y que el docente respete y destaque esta estructura, presentando la información de manera clara y organizada. Deben seguir una secuencia lógica en donde cada uno de sus aspectos debe tener coherencia con los otros.

2.2.1.4.- La significatividad psicológica en los contenidos.

La significatividad lógica se promueve mediante preguntas, debates, planteando inquietudes, presentando información general en contenidos familiares, etc. De forma que los alumnos movilicen lo que ya saben y organicen sus conocimientos para aprender. Es importante que esta actividad sea cotidiana en la dinámica de la clase y que los alumnos la incorporen como una estrategia para aprender. Los contenidos deben ser adecuados al nivel de desarrollo y conocimientos previos que tiene el alumno. El interés por el tema

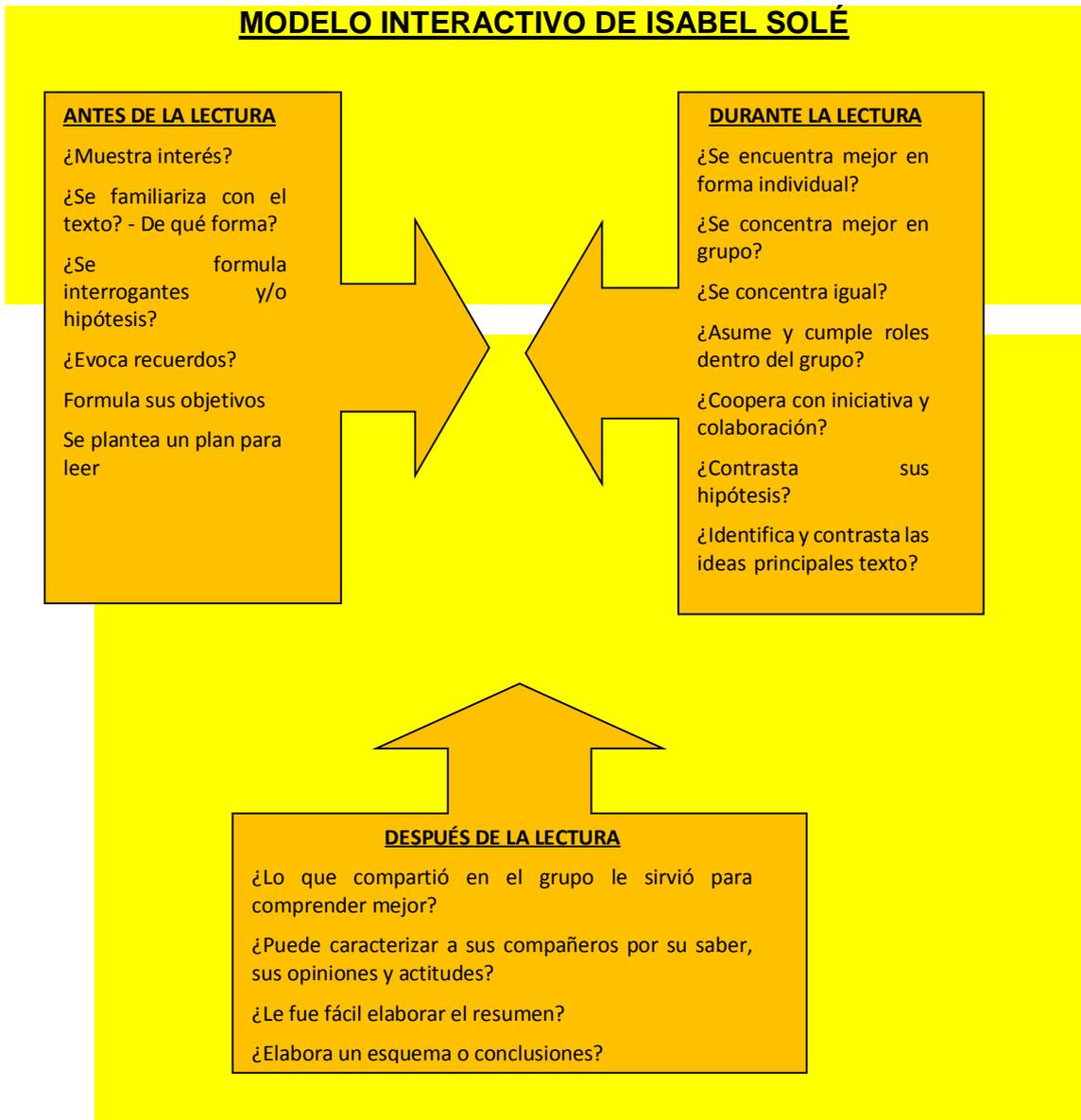
no garantiza que los alumnos puedan aprender contenidos demasiado complejos. Para que el alumno pueda asimilar los contenidos necesita que su estructura de conocimientos tenga esquemas con los que pueda relacionar e interpretar la información que se le presenta. Si el alumno no dispone de ellos, por muy ordenada y clara que sea la información nueva, no podrá comprenderla ya que requiera un nivel de razonamiento o conocimientos específicos de los que no dispone. Los docentes deben, por una parte, ser capaces de activar los conocimientos previos del alumno haciendo que piensen en sus ideas y sean conscientes de ellas. Y por otra, seleccionar y adecuar la nueva información para que pueda ser relacionada con sus ideas incluyendo si es necesario información que pueda servir de "puente" entre lo que ya saben los alumnos y lo que deben aprender.

2.2.2.- La teoría interactiva de Isabel Solé

De acuerdo a **Isabel Solé** (2001) "la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, en el cual los individuos buscan información para los objetivos que guían la lectura, lo cual implica la presencia de un lector activo que procesa el texto. En esta serie de etapas la comprensión interviene tanto en el texto, su forma y su contenido, como en el lector, las expectativas y conocimientos previos". La teoría interactiva combina el modelo ascendente porque necesita saber decodificar, y el descendente, porque para leer también se requiere de objetivos, conocimientos y experiencias previas, todo lo cual se encuentra mediado por la cultura. Según la teoría interactiva de Isabel Solé (2001), una persona, para leer, necesita dominar la decodificación, pero va más allá porque asume que la persona que lee interpreta el texto, no lo repite de forma mecánica. Solé define a la comprensión lectora como el proceso en el que la lectura es significativa para las personas. Ello implica, además, que las personas sepan evaluar su propio rendimiento.

Según la teoría interactiva de **Isabel Solé** (2001) "son tan importantes el texto, los procesos que intervienen para su decodificación, y el lector, y esto lo explica Isabel Solé de la siguiente manera: Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras.), de manera que la información que se

procesa en cada uno de ellos funciona como impacto para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados”.



Fuente: Elaborado por el autor en base a la teoría interactiva de Solé

Al generar el texto expectativas a nivel semántico de su significado global, estas mismas expectativas simultáneamente guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél.

2.3.- Bases conceptuales.

2.3.1.- La comprensión lectora

La etimología de la palabra “lectura” proviene del latín lectura. Su definición, según la Real Academia de la Lengua Española hace referencia a la acción de leer, interpretación del sentido de un texto. A la cultura o conocimiento de una persona. De otra parte, entendiendo la lectura como un proceso integral, ésta se define como una forma de acercamiento y enriquecimiento del mundo que nos rodea, por lo que resulta importante tomar en cuenta el contexto en el cual se desenvuelve el lector, para que su aprendizaje sea realmente significativo. La lectura es un proceso visual, mental, que decodifica, relaciona, contrasta, profundiza, infiere, es decir, deduce su contenido; interpreta, cuestiona, comprende el mensaje del autor. De acuerdo a Puente (1996) comprender equivale esencialmente a pensar. La psicología cognitiva considera la lectura como un proceso de pensamiento, de solución de problemas en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas. Todo el inmenso depósito de conocimientos estructurados (lingüísticos y saberes, esquemas y creencias sobre el mundo) que almacenamos en la memoria permanente va a ser fundamental en el proceso de comprensión.

Por su parte, **Rodelet** (1998) manifiesta que al hablar de comprensión lectora tenemos que ponernos en el punto de vista de la mente del lector más que en el de la estructura del escrito, ya que es, el propio lector quien aporta el significado al material impreso. **Rodelet** (1998) dice el verdadero escritor nunca incluye todo en sus libros; la parte esencial de su obra se realiza en la mente de los lectores. En esa línea, Emerson (1996), manifiesta que los libros los hacen los grandes lectores. La lectura la realiza esencialmente el cerebro humano contando para ello más con la información no visual que con la visual.

De estos conceptos podemos inferir que cuando leemos, nos enfrentamos al texto selectivamente tratando de responder a una serie de preguntas específicas que nos vamos formulando en función de esos esquemas contenidos en nuestra estructura mental y que oportunamente activamos.

Tendremos la sensación de haberlo comprendido cuando sintamos el estado de incertidumbre cero, es decir, de que no nos queda ninguna pregunta sin responder.

Los buenos lectores, incluso, se saben hacer preguntas como:

¿Está funcionando mi estrategia de comprensión?,

¿Cómo lo estoy haciendo?,

¿Tiene sentido la esencia que he identificado?, etc.;

Es decir, supervisan el propio proceso de comprensión aplicando habilidades meta-cognitivas a la lectura. Cabe destacar, también, el carácter idiosincrático de la comprensión ya que cada lector, ante un mismo texto, se planteará distintos interrogantes en función de esos conocimientos previos que pone en juego. Será también cada lector quien decida si ha comprendido o no. Para **Solé** (1994), “la lectura tiene sub-procesos, entendiéndose como etapas del proceso lector: Un primer momento, de preparación anímica, afectiva y de aclaración de propósitos; en segundo lugar, la actividad misma, que comprende la aplicación de herramientas de comprensión en sí; para la construcción del significado, y un tercer momento la consolidación del mismo; haciendo uso de otros mecanismos cognitivos para sintetizar, generalizar y transferir dichos significados. Por lo general, el maestro opta por asignar un texto único para todo un grupo de alumnos, durante el año escolar. Me refiero al libro de lectura. Este debe ser leído en forma oral y silenciosa, luego deben responder cuestionarios, que por lo general son sobre el texto mismo; o sea, el texto por el texto, pero no para la comprensión del mismo.

Según **Ramsden** (2003) manifiesta que las dificultades podrían generar un desarrollo insuficiente o cualitativamente inadecuado de habilidades sociales y emocionales, e incidir positiva o negativamente en la autoestima y auto-concepto del escolar. La comprensión lectora hace referencia a un proceso simultáneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y conocimientos del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad. La construcción de la representación mental textual es un proceso abierto y

dinámico, inexistente exclusivamente en el texto o en el lector, y dependiente de la relación recíproca entre las condiciones del texto, el contexto y lector.

Desde otra perspectiva, **Paris y Tuner** (1991) ofrecen seis motivos por las que escolares deben adquirir una competencia estratégica en comprensión lectora:

a.- Las estrategias permiten a los lectores elaborar, organizar, y evaluar la información textual;

b.- La adquisición de estrategias de lectura coincide y se solapa con el desarrollo de múltiples estrategias cognitivas para la mejora de la atención, memoria, comunicación y aprendizaje durante la infancia.

c.- Las estrategias son controladas por los lectores; estas son herramientas cognitivas que se pueden usar de forma selectiva y flexible; **d.-** Las estrategias de comprensión reflejan la meta-cognición y la motivación porque los lectores deben tener tanto conocimientos estratégicos como la disposición a usar dichas estrategias.

e.- Las estrategias que fomentan la lectura y el pensamiento pueden ser enseñadas directamente por los profesores;

f.- La lectura estratégica puede mejorar el aprendizaje en todas las áreas curriculares.

2.3.2.- El aprendizaje significativo y la comprensión lectora

El aprendizaje significativo se da cuando el alumno, intencionadamente, relaciona de forma no arbitraria y sustantiva (no literal) los nuevos conceptos con un aspecto relevante de su estructura cognitiva que, a su vez, resultará modificada por los nuevos conocimientos. Para que dicho aprendizaje ocurra, es necesario que el material que se proponga sea potencialmente significativo, que el alumno cuente con los conocimientos previos necesarios y que, tanto por parte del profesor como del alumno, haya una intención clara de que tal aprendizaje se dé. De acuerdo a **Novak** (1982) comprender un texto consiste en

interpretar y transformar la información recibida a través de los conocimientos previos del alumno.

En la mente de la persona que se enfrenta a un texto está el modelo de mundo organizado e internamente consistente que ha ido construyendo sobre la base de la experiencia –fruto de los aprendizajes y razonamientos continuos–. Estos conocimientos se almacenan y se organizan en forma de esquemas y con ellos nos enfrentamos al hecho de interpretar y comprender el texto que tenemos ante nuestros ojos.

Estos esquemas presentan las siguientes características:

- a. Se forman a partir de la experiencia;
- b. Representan la realidad diversa de forma abstracta;
- c. Simplifican la realidad;
- d. Tienen organización interna;
- e. Se elaboran de forma individual, pero son compartidos socialmente;
- f. Guían la comprensión;
- g. Son modificables;
- h. Se relacionan unos con otros.

De acuerdo a **Solé** (2000) manifiesta que con su teoría individual de cómo es el mundo, la persona configura la base de todas sus percepciones y comprensiones futuras; al mismo tiempo, dicha teoría se va modificando y reelaborando con cada nuevo aprendizaje. Si el lector no tiene en el momento de la lectura los conocimientos previos adecuados o, si poseyéndolos, no llegara a activarlos, realizará una interpretación errónea del texto. Los conocimientos de base que hacen posible la comprensión incluyen, además de conocimientos sobre temas, los relativos a las formas y a géneros literarios. Los conocimientos de base son los que ayudan a establecer los nexos deductivos entre las frases

de un texto. Es en ellos, más que en la información visual que recibimos desde la página escrita, donde radica la esencia de la habilidad lectora.

Son los lectores los que han de aportar el significado –la estructura profunda– a lo que leen recurriendo a sus conocimientos previos del tema y del lenguaje empleado en el texto. **Solé** (1997) dice que a través de una mejor comprensión lectora se pretende contribuir en el aprendizaje de todas las disciplinas y para mantener un mejor nivel, por lo que resulta menester implementar nuevas estrategias de enseñanza que partan de una base sólida, donde el pilar principal sea la correcta comprensión de la lectura lo que servirá de antesala a cualquier conocimiento que se desee adquirir. Hay que recordar que la lectura es un proceso que debe asegurar que el lector comprenda el texto y pueda ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo aquello que le interesa y también es un proceso interno que es imperioso enseñar.

Una lectura previa a cualquier temática provoca experiencias que resultan ser base de lo que se quiere enseñar al alumno. Cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema específico, no se cuenta con los elementos necesarios para activar un conocimiento determinado y es por ello que la comprensión será muy difícil e incluso puede resultar imposible. Lo realmente importante aquí es facilitar al niño y al maestro una serie de propuestas de trabajo que les sirvan de herramienta para la buena comprensión de los textos. Los beneficios que provee una buena comprensión lectora son múltiples en todos los aspectos del desarrollo de una persona, tanto en lo intelectual como en lo personal, es por esto que de aquí parte el interés por dar a conocer algunas maneras de llegar a esta meta que directamente beneficia el aprendizaje de toda disciplina.

2.3.3.- Leer para aprender significativamente.

Ausbelt (1984) asume que el aprendizaje significativo es formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Este proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma

no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende saber. Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos.

No sólo cambian los objetivos que presiden la lectura, sino generalmente los textos que sirven a dicha finalidad presentan unas características específicas (estructura expositiva) y la tarea, unos requerimientos claros, entre ellos controlar y frecuentemente demostrar que se ha aprendido. Debemos observar si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones (éste es el objetivo fundamental de la escuela).

2.3.4.- El proceso lector desde una perspectiva interactiva.

Desde la perspectiva conceptual de **Isabel Solé** (1999) asume que existen dos modelos opuestos para explicar el proceso de una manera jerárquica: El ascendente y el descendente. El primero propone que el lector empieza por las letras y continúa con las palabras y frases en un proceso secuencial que acaba en la comprensión del texto. El segundo plantea lo contrario. El lector comenzaría haciendo uso de su conocimiento previo, establecería hipótesis sobre el contenido para después tratar de verificarlas en el proceso de lectura.

Solé (1999) dice que cuanto más información posea el lector sobre el texto, menos necesitará “fijarse en él”. El modelo interactivo propone la coexistencia de los dos modelos anteriores: un proceso ascendente, de las letras, palabras, hacia niveles más elevados y un proceso descendente desde iniciales expectativas semánticas hacia su verificación en componentes de nivel inferior, como léxicos, gráficos o fónicos. La implicación para la enseñanza es evidente. Los alumnos necesitan poseer habilidades de decodificación, pero también estrategias comprensivas. Se piensa que “el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto, y de control de esta comprensión -de comprobación de que la comprensión tiene lugar.

2.3.5.- Predecir, verificar, construir una interpretación.

Según **Solé** (2000), hacemos predicciones sobre cualquier tipo de texto a partir de la información que éste nos va proporcionando, de la situación o contexto de la lectura y a partir de nuestro conocimiento sobre los textos y el mundo en general. Asumir el control de la propia lectura, regularla, implica tener un objetivo para ella, así como poder generar hipótesis acerca del contenido que se lee. Mediante las predicciones, aventuramos lo que puede ocurrir en el texto; gracias a su verificación, a través de los diversos índices existentes en el texto, podemos construir una interpretación, lo comprendemos. La lectura es, por tanto, un proceso constante de elaboración y verificación de predicciones.

El proceso de predicción y comprobación de hipótesis debe enseñarse en el aula, primero a través de casos representados por el mismo docente. Éste lee, formula predicciones, explica en qué se basa e intenta confirmarlas, pero, a veces, las predicciones no se cumplen e intenta buscar su causa “representando” esas operaciones ante la clase. La experiencia del docente, el análisis de esta experiencia por los alumnos, en interacción, la práctica guiada y tutelada de actividades similares, irán creando un “andamiaje” a través del cual se transferirá progresivamente esta capacidad al alumnado en la perspectiva de su autonomía procedimental.

El proceso de inferencia se inicia antes de la lectura propiamente dicha. Hay que enseñar a “leer” como indicadores semánticos, títulos, subtítulos, epígrafes, negritas, esquemas, ilustraciones, etc. Todo ello permite formular hipótesis iniciales sobre el contenido del texto. Todo ello, obviamente, en relación a unos objetivos de lectura precisos (para qué se lee) que deberán ser conocidos por los alumnos. En función de esos objetivos se desarrollan estrategias de lectura básicas que implican según **Brown, Campione y Day** (1981) la supresión de las informaciones triviales, repetitivas o redundantes. La sustitución de conceptos, hechos o acciones por un concepto supra-ordinado que los incluya. La creación o selección de una frase temática para la parte del texto más relacionada con los objetivos de la lectura.

2.3.6.- Leer, comprender, aprender.

Según **Baker y Brown**, (1984) para comprender es necesario un esfuerzo cognitivo. En otras palabras, es imprescindible “un lector activo, que procesa y atribuye significado a lo que está escrito en una página”. La “comprensión no se puede plantear en términos absolutos. No es una cuestión “de todo o nada”. Hay grados y modalidades de comprensión. No se puede esperar que todos los lectores de un texto interpreten lo mismo, porque las interpretaciones dependen básicamente del conocimiento previo con que se aborda la lectura, los objetivos que la presiden y las motivaciones que suscita.

Por otra parte, **Coll** (1983) entiende los esquemas de conocimiento como redes que pueden ser más o menos elaboradas, con contenidos que mantienen entre sí un mayor o menor número de relaciones y un grado variable de organización interna. La comprensión de la lectura que se aborda dependerá de lo que ya se conoce sobre su contenido y del tipo de relaciones que se puedan o se sepan establecer entre lo que ya se sabe y lo que se va leyendo. Coll (1983) dice que los objetivos que presiden la lectura determinan las estrategias que activamos y los “umbrales de tolerancia” hacia la no comprensión. Podemos leer, por ejemplo, para localizar una información muy concreta o para hacernos una idea global de un texto. No nos perturbarán de la misma manera nuestras lagunas en la comprensión en un supuesto y en el otro y según el caso podremos ignorarlas o activar las estrategias necesarias para subsanar esos vacíos en la interpretación.

El tema de los objetivos es esencial, porque sólo su presencia activa las estrategias de comprensión y el control, más o menos inconsciente, que se va ejerciendo sobre ella. El tema del control es también básico, porque si no nos alertamos ante la incompreensión, no haremos nada por remediarlo. De lo anterior se extraen consecuencias pedagógicas y didácticas bastante evidentes en lo que respecta a la enseñanza de la lectura. Solé insiste en la idea de que es importante que los niños y las niñas aprendan a leer con diferentes intenciones, para lograr fines diversos. De esa manera, aprenden no sólo a activar gran número de estrategias, sino que aprenden que la lectura les puede resultar útil para muchas cosas.

De acuerdo a **Baker y Brown**, (1984) La lectura ha de resultar “motivadora”, es decir, es importante que conecte, siempre que sea posible, con los intereses de la persona y que responda siempre a un objetivo. Desde el enfoque de los “conocimientos previos” del lector, es esencial que los alumnos no conozcan los contenidos –si los conocen no hay motivación- pero que al mismo tiempo “se dejen comprender”, es decir que posean los conocimientos necesarios para poder abordarlos, que “no queden tan lejos de sus expectativas y conocimientos que su comprensión resulte imposible” lo cual es también desmotivador.

2.3.7.- Etapas del proceso lector

2.3.7.1.- El proceso de comprender antes de la lectura

Solé (2000) asume que la lectura ha de ser una actividad placentera y que, en todo caso, hay que distinguir las situaciones en las que simplemente se lee de aquellas en que se trabaja la lectura. Que nunca debe plantearse como una actividad competitiva (quién lo hace mejor), que debe ser una actividad significativa y formalmente variada (oral, colectiva, en voz alta, silenciosa) y que es imprescindible que el docente se implique en la misma actividad de lectura que propone, porque es “difícil que alguien que no encuentre gusto en la lectura sepa transmitirlo a los demás.

Solé (2000) enfatiza que la motivación depende básicamente de los objetivos de la lectura concreta (no leer porque hay que leer), de que el alumno sienta la tarea interesante y que es capaz de abordarla con éxito. Importante que pueda leer textos por placer y otras de manera más funcional (proyectos, consultas, resolución de dudas). Ampliar, pues, los objetivos de la lectura y restringir el uso (abuso) de la lectura en voz alta. A este propósito, Colomer y Camps indican que la lectura en voz alta debe obedecer a un propósito, ya que es absurdo que los alumnos tengan que escuchar en la voz de un compañero o compañera el texto que todos y todas tienen delante de las narices. **Solé** (2000) por su lado apunta finalmente una idea importante: acercar la lectura escolar a la lectura real: aquella en la que el lector, en silencio, va construyendo a su manera el significado del texto.

a.- ¿Para qué voy a leer? Los objetivos de la lectura.

Los objetivos que pueden plantearse los lectores frente a un texto pueden ser muy variados:

-Leer para obtener una información precisa. Leemos para localizar algún dato que nos interesa: la fecha de nacimiento de un autor, un número de teléfono, etc. Una mezcla de “barrido” a través de la información y minuciosidad cuando se encuentra aquella que interesa. La autora recomienda los periódicos para realizar este tipo de actividad.

-Leer para seguir instrucciones. Hay que leerlo todo y además comprenderlo. Cuando lo que se quiere hacer es colectivo, la comprensión debe ser compartida. La Meta-comprensión se facilita porque el alumno o alumna se ve obligado a controlar su propia comprensión.

-Leer para obtener una información de carácter general. Interesa saber de qué va un texto. Lectura muy libre en la que no estamos presionados por una búsqueda concreta. Es lo que hacemos con las noticias y otros textos periodísticos. Vamos decidiendo si leer sólo el titular y, en función del interés, seguir con la entrada, seleccionar párrafos, frases, etc. Solé sostiene que este tipo de lectura es muy útil para fomentar la “lectura crítica”, ya que “el lector lee según sus propios intereses y propósitos formándose una impresión del texto y sabe tanto lo que tiene que leer en relación a ellos como lo que puede obviar”.

-Lectura para aprender. Lectura lenta y repetida en la que el lector se interroga permanentemente sobre lo que lee, establece relaciones, revisa términos nuevos, realiza recapitulaciones, redacta resúmenes o esquemas, tomar notas, etc. Es esencial que el alumno conozca con precisión los objetivos que se quiere que consiga.

-Lectura para revisar un escrito propio. La lectura adopta un papel de control, de autorregulación. El lector va de sí mismo a la imagen que se hace de otro lector que lee lo que el lector que revisa ha escrito. Muchos textos escolares revelan que no se ayudó al escritor a ponerse en el papel de sus lectores. De

ahí, dirían Anna Camps y otros, la importancia de sesiones de escritura comunicativamente contextualizadas en las que los lectores puedan ser reales.

-Leer por placer. El lector es libre. Repite pasajes o se salta otros. Es fundamental practicar esta opción para motivar hacia la lectura. Se me ocurre que no tiene sentido que programemos libros para los diferentes cursos en función del placer o interés de los alumnos y luego les sometamos a aburridísimas fichas de lectura o “controles” triviales, sin más justificación que asegurarnos que la persona ha leído el libro. Habría que añadir que la literatura no es la única vía para disfrutar con la lectura.

-Leer para comunicar un texto a un auditorio o para practicar la lectura en voz alta. Si no se prepara para “evaluar” el nivel de lectura, sino para trabajar en competencias ligadas a la oralización del texto, es fundamental dar tiempo a la persona para que se prepare en silencio la lectura. No se puede esperar que la atención de los alumnos pueda distribuirse por igual entre la construcción del significado y la necesidad de oralizar bien.

-Leer para dar cuenta de que se ha comprendido. Es para lo que más se utiliza la lectura en las aulas. Forma parte de un protocolo bastante generalizado en países de nuestro entorno. Según algunas investigaciones no está claro que la mayoría de preguntas al uso favorezcan la comprensión de lo leído. Es posible responder estas preguntas –muchas de ellas además son periféricas- sin haber comprendido el texto globalmente.

-Enseñar a leer es también acostumbrar a practicar lecturas con diferentes finalidades que implican distintos protocolos de actuación, diferentes estrategias. El modelo más generalizado de leer textos para contestar preguntas no fomenta precisamente la adquisición de habilidades lectoras necesarias y sirve para objetivos muy restringidos que la misma escuela diseña y que fuera de ella apenas tienen relevancia.

b.-Activar el conocimiento previo: ¿Qué se yo acerca de este texto?

Es necesario que el docente se plantee qué saben sus alumnos sobre el texto que les propone leer y que tenga en cuenta que este conocimiento no será

el mismo para todos sus alumnos. El docente, para ayudar a que se produzcan las conexiones necesarias entre el conocimiento viejo y el nuevo, debe ayudar a sus alumnos a que se hagan conscientes de lo que saben sobre el tema y la forma del texto para construir lo que Mercer (2005) llama “contextos mentales compartidos”. Eso implica orientar a los alumnos sobre el tema del texto para que puedan relacionarla con las propias experiencias; también activar lo que saben sobre el tipo de superestructura (narrativa, noticia, expositiva, etc.) para que generen expectativas estructurales y temáticas. Este conocimiento previo se activa mejor si el docente dirige la atención de los chicos y chicas hacia “indicadores” de contenido básico como ilustraciones, títulos, subtítulos, subrayados, cambios de letra, etc. Es importante que los mismos alumnos verbalicen los conocimientos y experiencias relacionadas con el texto a leer. La activación de conocimientos previos es delicada, porque debe compatibilizar libertad con pericia en la conducción de los intercambios para que éstos no se desvíen del tema del texto y puedan aportar a los lectores organizadores claros de las nuevas informaciones que el escrito va a presentar.

c.-Establecer predicciones sobre el texto

El establecimiento de predicciones es un proceso que se da durante toda la lectura, es consustancial al hecho de leer comprensivamente. Aquí se hablará de las que se realizan antes de la lectura y que se refieren a los aspectos de contenido y estructura que veíamos antes: ¿Qué puedo esperar del contenido y progreso del texto en función de la superestructura a la que pertenece? ¿Qué me permiten aventurar títulos, subtítulos, ilustraciones, etc.?

Implica que se corren riesgos y que queda claro que uno puede equivocarse, que la posibilidad de equivocarse forma parte del mismo aprendizaje. Comprobar si se van produciendo lo que los estudiantes han aventurado da “significatividad” al acto de leer. Hay textos que por su misma estructura facilitan esta estrategia: por ejemplo y por razones obvias, la noticia.

d.-Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto

Solé anima a crear situaciones en las que los alumnos formulen sus propias preguntas acerca de los textos que leen, ya que así se potencia la

conciencia del lector sobre lo que sabe y querría o vería necesario saber. Estas preguntas deben estar acordes al objetivo concreto de la lectura: información general, búsqueda de un dato concreto y preciso, etc. Sobre todo, si el objetivo es de comprensión global, Solé (2000) recomienda formular o ayudar a los alumnos a formular “preguntas pertinentes” y entiende por este tipo de preguntas aquellas “que conducen a establecer el tema del texto, sus ideas principales o su núcleo argumental”. Posiblemente la autonomía en la formulación de preguntas no se da al principio y es el docente, el que tiene que ir creando el andamiaje necesario para que los alumnos puedan ir formulando por sí mismos preguntas pertinentes sobre los textos.

2.3.7.2.- Construyendo la comprensión durante la lectura.

¿Qué pasa cuando leemos? El proceso de la lectura. El grueso del esfuerzo y actividad lectora tiene lugar durante la lectura, entendida ésta como “un proceso de emisión y verificación de predicciones”. Comprender un texto, por otra parte, y según **Van Dijk**, (2003) implica ser capaz de establecer un resumen que reproduzca su significación global. El lector experto no sólo comprende, sino que sabe cuándo no comprende y establece los mecanismos correctores oportunos. La lectura es un proceso interno, pero hay que enseñarlo. En este sentido se ha destacado la importancia del “modelaje”: los alumnos ven leer al maestro, lo que hace para elaborar una interpretación del texto: sus expectativas ante la lectura, las preguntas que se formula, las dudas que se le plantean, las estrategias que emplea “en una situación significativa y funcional”.

a.-Estrategias a lo largo de la lectura: Tareas de lectura compartida.

No es suficiente que los alumnos asistan a la dramatización que de su propio proceso lector hace el docente. “Hace falta además que sean los propios alumnos quienes seleccionen marcas e índices, quienes formulen hipótesis, quienes las verifiquen, quienes construyan interpretaciones.

Hay un acuerdo generalizado sobre la importancia para la competencia lectora de determinadas actividades de lectura compartida como: Formular predicciones sobre lo que aún no se ha leído. Predecir consiste en formular hipótesis razonadas sobre lo que puede encontrarse en el texto, en función de

lo leído, género textual, etc. Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído. Aclarar posibles dudas acerca del texto. Resumir las ideas del texto. Se trata, de convertir al alumno en un lector activo que vaya construyendo una interpretación del texto a medida que lo lee. Lo anterior debe entenderse no como una secuencia fija, sino como una serie de actividades complementarias que deben aplicarse libremente y de manera variada, según situaciones y objetivos. Es fundamental que este tipo de actividades se estimulen desde los primeros años de la escolaridad, para que puedan ir creando en los alumnos y alumnas un componente estratégico que vaya afianzándose y haciéndose progresivamente más complejo y sutil.

Las actividades de lectura dirigida que presentan teóricos como Baumann y otros son similares a las de la lectura compartida. Se diferencian en que, en las primeras, el docente dirige en exclusiva dichas actividades. Entre una y otra modalidad no se plantea un criterio de mutua exclusión, porque hay ocasiones, textos, edades, en las que pueden ser también convenientes procesos de lectura dirigida. De todas formas, la implicación activa del alumnado es fundamental para la progresiva interiorización de las estrategias comprensivas. Es difícil que se llegue a la competencia lectora desde la mera ejecución de órdenes del docente.

b.- Haciendo uso de lo aprendido: La lectura independiente

Es importante que cada alumno y alumna practique de manera individual esas estrategias de lectura compartida en grupo o entre toda la clase. Pueden prepararse textos en los que, por ejemplo, se incite al alumnado a predecir, sintetizar, etc. También se pueden enganchar en textos habituales (libros, fotocopias) con preguntas del tipo: ¿Qué crees que se va a explicar ahora? ¿Por qué? ¿Era acertada tu suposición? ¿Qué había en el texto que podía anunciar la solución correcta? ¿Cómo resumirías lo explicado hasta aquí? También, para trabajar el control de la comprensión, es útil trabajar con textos que contengan errores e incongruencias, animando a los alumnos a que las localicen. El trabajo tiene aún mayor entidad si se pide al alumnado que subsane o reelabore los errores. Solé señala que no hay que abusar de este tipo de “textos preparados”

y que hay que procurar “que las actividades de lectura individual se asemejen lo más posible a la lectura autónoma”.

c.- No lo entiendo ¿Ahora qué hago? Los errores y lagunas de comprensión

Hablamos de las interpretaciones equivocadas (errores) y de la percepción de quien lee de no entender (lagunas). La importancia de los problemas en la lectura es relativa. No nos perjudica de igual manera la incomprensión de un párrafo en un texto explicativo que entendemos globalmente que la que se pueda producir con otro párrafo en un contrato que tenemos que firmar.

Evidentemente, es esencial identificar que no se comprende, como premisa necesaria para la solución de la incomprensión. La identificación de la incomprensión, por otra parte, sólo ha de ser el primer paso para su solución. Para que un lector se haga competente en la detección y solución de sus propios errores y lagunas es fundamental que vaya asumiendo progresivamente el control de su propio proceso lector. No favorece esa asunción la mayoría de actuaciones del profesorado que sanciona directamente el error o indica la estrategia de decodificación precisa que puede restaurarlo. Tampoco favorece una orientación didáctica de la lectura en el aula en la que el docente evalúa la manera que tiene el alumno de “decir lo que está escrito” en lugar de orientar el proceso hacia la “construcción del significado”. El niño o la niña dejan de ejercer control sobre su lectura, porque esta tarea ya la realiza el profesor. Las constantes interrupciones sobre la lectura hacen que quien lee se desconecte y pierda el ritmo. No hace falta interrumpir la lectura para buscar una palabra en el diccionario cuando su significado puede ser averiguado por el contexto. Tampoco interrumpe un lector competente su lectura cuando no entiende con claridad un párrafo que no parece esencial para la comprensión global del escrito. Hay palabras y conceptos que, sobre todo en textos de tipo expositivo, se van dilucidando en el mismo proceso de la lectura. Uno debe acostumbrarse a ser un lector autónomo y recurrir a “la autoridad” (diccionario, profesor, un compañero) cuando no puede resolver el problema por sí mismo.

2.3.8.- Comprendiendo y aprendiendo después de la lectura.

Solé referido a la post-lectura establece tres estrategias: Identificación de la idea principal; Elaboración del resumen; y Formulación y respuesta de preguntas.

a.-La idea principal

Carriedo y Alonso (1991) recomiendan que se parta de una definición clara y consensuada si es que después queremos aplicarla operativamente al aula. Lo que pasa es que, aunque parezca sencillo y obvio no lo es en absoluto. En una obra clásica, **Aulls** (2005) distingue entre tema e idea principal. Mientras que el tema sería aquello sobre lo que habla el texto y puede explicarse en una palabra o sintagma, la idea principal alude al enunciado o enunciados más importantes que el autor utiliza en su desarrollo del tema; se expresa a través de una oración o dos o más coordinadas y puede aparecer explícitamente en el texto o estar implícita.

En un texto sobre “las rocas”, “las rocas en la tierra” sería el tema, mientras que “Las rocas son los constituyentes de la corteza terrestre y se clasifican en tres tipos según su origen: magmáticas, sedimentarias y metamórficas”, vendría, más o menos, a ser la idea principal en la concepción de **Aulls** (2005). El citado autor propone enseñar a identificar el tema ante que la idea principal; enseñar el tema en exposiciones y narraciones sencillas en los primeros cursos, trabajar la idea principal sólo en exposiciones volver a ella aplicándola a la narración en cursos superiores, cuando se aborda de manera sistemática el comentario de texto en relación a la literatura. La autora subraya las diferencias cognitivas entre los textos narrativos y expositivos. Los lectores desde temprana edad tienen interiorizado el esquema presentación / complicación / resolución y los sucesos y acciones que desarrolla se parecen a los de las interacciones sociales cotidianas.

b.- Enseñanza de la idea principal en el aula

Debemos situar la localización de la idea principal en la confluencia entre los objetivos de lectura que guían al lector, sus conocimientos previos y la

información que el autor ha querido transmitir. Cuando un docente pide a su alumnado que identifique “lo que el autor quería transmitir”, no está enseñando esa competencia, sino que simplemente comprueba si el alumno o la alumna han sabido o no encontrarla. La competencia debe, pues, enseñarse, si pretendemos una lectura crítica y autónoma, pero no es fácil.

Como orientación pedagógica general, los alumnos necesitan saber qué es la idea principal, para qué les va a servir y deben poder encontrar las relaciones “entre lo que buscan, sus objetivos de lectura y sus conocimientos previos”. Las formas de acceder a las ideas principales son las siguientes: Eliminación de la información trivial o redundante; integración de hechos y conceptos en conceptos supra-ordenados, identificación de la idea principal, si aparece explícita o elaboración de la misma, si no apareciera.

Existe acuerdo entre los investigadores sobre la eficacia de estos principios de actuación. Pero el conocimiento de esas estrategias por parte de los alumnos es una condición necesaria pero no suficiente para conseguir esta importante competencia lectora. Es esencial el modelaje del docente, que los alumnos asistan a lo que hace él o ella cuando pretende construir la información esencial. Que comprueben que en su lectura hay un objetivo concreto y que ese objetivo actualiza sus conocimientos previos. Que los alumnos puedan interrogarse sobre la pertinencia del tema de un texto en relación a sus propios objetivos de lectura y en este sentido localizar marcas de relevancia y párrafos que se podrían omitir. Cuando la lectura ha concluido el profesor o profesora puede resumir o pedir a los alumnos que discutan sobre el proceso seguido. Un proceso como éste es absolutamente inhabitual en nuestras aulas, pero hay que concienciarse de su necesidad. Es un proceso largo y complejo en el que no hay que esperar éxitos inmediatos. Se recomienda prudencia, paciencia e intervenciones “contingentes”, procurando que los alumnos intervengan cada vez más en la identificación y elaboración de las ideas principales en un contexto pedagógico de “andamiaje” que va restringiendo la ayuda docente en función del grado de autonomía que va consiguiendo cada chico o chica.

Solé (2000) afirma que es muy conveniente crear situaciones en las que “la lectura sea lo más cercana posible a lo que constituye leer en la vida cotidiana”, en la cual leemos “con algún propósito”. También que los alumnos interactúen, intercambien puntos de vista y aduzcan las razones de sus elecciones, sin que estas interacciones suplanten nunca la lectura individual. Un gran problema radica en los libros de texto, que sirven frecuentemente como material de lectura.

2.3.9.- Niveles de comprensión lectora.

Existe más de un estudio sobre los niveles de comprensión lectora, teniendo en cuenta la magnitud de su difusión, nosotros vamos a hacer referencia a los niveles de comprensión lectora propuesta por **Juana Pinzas** (2001):

a.- Comprensión literal

También se denomina comprensión lectora básica o comprensión localizada del texto; involucra la decodificación de palabras y oraciones. El término “comprensión literal” significa entender la información que el texto presenta explícitamente; pues se trata de entender lo que el texto dice.

La comprensión literal constituye la realización de una comprensión local de sus componentes: el significado de un párrafo, de una oración, el significado de un término dentro de una oración, la identificación de sujetos, eventos u objetos mencionados en el texto.

En este nivel se indagan los siguientes aspectos básicos:

Transcripción: referido al reconocimiento de sujetos, eventos u objetos mencionados en el texto o el reconocimiento del significado literal de una palabra, una frase, un signo; a manera de transcripción.

Paráfrasis: entendida como la transcripción o reelaboración del significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado literal. Como apreciamos, este nivel de comprensión es el inicial o básico, en las Instituciones Educativas de nuestro país, la gran mayoría de

docentes de educación básica regular que tienen como tarea la enseñanza inicial de la lectura y escritura, ponen en práctica estrategias que permiten a los alumnos alcanzar solamente el nivel de comprensión literal.

b.- Comprensión inferencial

Denominada también comprensión global del texto, en este nivel se explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados y las palabras, oraciones o párrafos. Este tipo de lectura supone una comprensión global de los significados del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos. El término comprensión inferencial se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto. Cuando el lector lee el texto y piensa sobre él, se da cuenta de estas relaciones o contenidos implícitos; es capaz de llegar a la conclusión o identifica la idea principal del texto.

En cada texto hay uno o más mensajes o ideas principales. Hay ideas secundarias que apoyan la idea central, Para estimular la comprensión inferencial es importante conversar con los alumnos sobre el texto, usando entre otras, las siguientes preguntas motivadoras ¿cómo creen que...?, ¿Qué piensan de...?, ¿Por qué...?, ¿Con qué objetivos creen que...?, ¿En su opinión...?, ¿Para ustedes...?, ¿Qué hubiera dicho o hecho...?; y muchas más.

De acuerdo a lo afirmado, podemos mencionar que, en este nivel, el lector aporta sus saberes previos, lee lo que no está en el texto, aporta su 50 % de interpretación, hace inferencias, reconoce el lenguaje figurado. Para esto, es importante conversar, utilizando con frecuencia las preguntas antes mencionadas y lograr que los alumnos participen e interactúen; sabemos que en el aula tenemos grandes ventajas, podemos trabajar con textos auténticos o reales, propios de la localidad, la literatura infantil y juvenil, cuentos, fábulas, mitos, leyendas, etc.

c.- Comprensión crítica.

Este nivel de comprensión también adopta el nombre de intertextual; aquí el lector comprende el texto de manera global, reconoce las intenciones del autor, toma distancia del contenido del texto y asume una posición al respecto.

Para realizar una lectura crítica, se requiere identificar las intenciones de los textos; asimismo es necesario reconocer las características del contexto, que están implícitas en el contenido mismo. Como vemos, los tres niveles de comprensión lectora, tienen que ver con los conocimientos o saberes previos con los que cuenta el lector, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto: texto narrativo, texto persuasivo, texto informativo, etc.; por lo tanto, los profesores y particularmente los que enseñan la lectura y escritura inicial, deben tomar como punto de partida para una sesión de aprendizaje de lectura y escritura, los conocimientos previos, mejor aún si aprovechan las historias, narraciones, leyendas, fábulas de su realidad local.

2.3.10.- Conceptualización del cuento.

Sánchez Lihon, Danilo (1980) sostiene que el cuento atrae a los niños por el argumento, la acción los personajes y las vivencias que le producen los acontecimientos. Les encanta de sobremanera ver ellos recreadas a los personajes que reconoce, siendo sensibles al triunfo de quienes embargan su simpatía, y al ridículo de quienes aparecen a sus ojos como presentando formas negativas. El cuento exige en su condición fundamental, una síntesis de todos los valores narrativos. Tema, rapidez, dialogar, caracterización de los personajes, con un par de rasgos felices. Como miniatura que es de la novela, el cuento debe agradar en conjunto. De otra parte, **Sáenz de Robles** (1995) afirma que “el cuento es de los géneros literarios el más difícil y selecto, no admite divagaciones, ni el auxilio de los detalles, ni los preciosismos del estilo.

Por su parte **Jiménez, Cronwel** (1998) manifiesta que el cuento es una historia claramente narrada cuyos personajes protagónicos se ven comprometidos en un problema en que puede implicar hasta su resolución, otros nuevos líos, dilemas, complicaciones, “conflictos” o “situaciones dramáticas” pero en la medida en que se va agravando o complicando la historia se va

creando un gradual suspenso tensión gramatical que encaminará la historia dramática a una “crisis”, por lo que se verá obligado a llegar a una solución o fin el acabarán él a los personajes.

2.3.11.- Estructura del cuento.

El cuento es una narración de hechos susceptibles de ser contados. Sus elementos estructurales son los acontecimientos narrados, los personajes que intervienen (personas, animales, planta u objetos) y el espacio. Según **Rosario, Roberto** (1998) estructuralmente no existe mayor diferencia entre el cuento para adultos y el cuento para niños. La brevedad es otra característica del cuento, que lo diferencia de la novela, de allí que algunos dicen que el cuento es una novela corta, algo que puede ser leído de una sola sentada.

El cuento para niños se diferencia del cuento para adultos en los contenidos y el vocabulario. El argumento del cuento infantil tiene concordancia con los intereses del niño y está escrito con lenguaje sencillo y de fácil comprensión.

1.- El Título: Debe ser sugerente con connotaciones eufónicas conceptuales para la aceptación del niño.

2.- La Acción: Que no es otra cosa que ligar la trama con los hechos, debe ser simple y continua, un tanto alejada del concepto intelectualista y próximo al lenguaje popular. Los rasgos más saltantes son:

-Hechos importantes similares a los de la vida.

- Ausencia de descripciones.

-Existencia de un personaje central capaz de superar obstáculos y mantener la curiosidad del lector.

-Interrupción de lo sorpresivo como para lograr suspenso.

-Presencia de elementos maravillosos o mágicos.

-El medio expresivo, fondo y forma deben ser una armoniosa conjunción.

2.3.12.- Características del cuento.

Para que un cuento interese al niño, debe reunir las siguientes condiciones:

a.- Debe adaptarse a la etapa evolutiva del niño (en este caso a la etapa que nos ocupa, que es la que va hasta los seis años)

1.- De uno a tres años predomina el interés por la palabra y el movimiento. Los cuentos más indicados son los que encierran estribillos y pequeños textos rimados que los niños(as) pueden repetir.

2.- De tres a cinco años, los niños(as) tienden a retribuir características humanas a todos los seres (fase animista). Prefieren las historias sencillas. Afectivas, de acción lineal y que no sean demasiadas largas. Les interesa sobre todo los temas de animales.

b.- Los cuentos deben ser breves y adaptados a su capacidad de atención. Si el cuento es demasiado largo y el niño(a) no puede mantener la atención, la narración resultará ser una actividad muy aburrida y carente de estímulo.

c.- Los cuentos deben ser sencillos y claros, tanto en el lenguaje empleado como en su estructura. No debe haber demasiados personajes, ya que el niño(a) puede equivocarse con las tramas. Es importante que haya una acción, que ocurran cosas.

2.3.13.- Tipos de cuentos.

Muchos de los autores han pretendido clasificar los cuentos, proponemos la clasificación que hace **Ana Pelegrin** (2002), fundamentalmente por su sencillez.

Así encontramos:

Cuentos de Fórmula. Apropriados para niños de dos a cinco años. Tiene una estructura verbal rítmica y repetitiva. Interesa la forma en que se cuentan y el efecto que causan en el niño, más que el contenido de los mismos. A este tipo pertenecen los cuentos mímicos.

Cuentos de Animales. Para niños de cuatro a siete años. Los protagonistas son animales y a cada uno corresponde un arquetipo o personalidad determinada: el zorro es astuto, la tortuga es perseverante, etc.

Cuentos Maravillosos. Para niños de cinco años en adelante. Son todos aquellos en los que intervienen aspectos mágicos o sobrenaturales, pueden tener su origen en los mitos o culturas antiguas. Aparecen personajes con características fuera de lo común, como hadas, brujas, príncipes, etc. Los cuentos maravillosos suelen responder al siguiente esquema y tienen tres momentos clave en su estructura interna; a saber: una fechoría inicial que crea el nudo de la intriga; las acciones del héroe como respuesta a la fechoría; y el desenlace feliz, el restablecimiento del orden.

2.3.14.- Estrategias de las actividades del cuento.

a.- Leer Láminas”: Esta actividad, busca que el niño comprenda e interprete el sentido de la lámina. Al inicio, vamos a necesitar escenas y elementos conocidos por los niños, de preferencia propios de su comunidad; la cosecha, la pesca, fiestas costumbristas, animales, escenas de la ciudad del campo, etc. Después, podrá usarse láminas de otras realidades y que amplíen su conocimiento. Las láminas pueden ir acompañadas de un pequeño texto.

-El docente pregunta de manera abierta al niño: ¿Qué está pasando en esta lámina?” así se propicia que la explicación del niño sea continua, como una historia, tratando de lograr lo más importante, que es establecer las relaciones entre los elementos y captar el sentido de la lámina.

-El docente acepta todas las respuestas de los niños inventen historias sobre los elementos que está observando, y así poder interrogar el texto y de esta manera sabremos si los niños están entendiendo para algunos se lee tanto en el dibujo como en el texto ¿Qué nos dice el dibujo? ¿Qué nos dice el texto?

-Estas preguntas servirán para que los niños:

Diferencien el dibujo de lo escrito.

Presenten cuentos variados y breves.

Informen sobre algún tema de su interés

Empleen el tiempo adecuado.

Desarrollen láminas con escenas y elementos conocidos por los niños

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y DISEÑO DE LA PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.- RESULTADOS DE TRABAJO DE CAMPO.

CUADRO N° 01

CONCEPTOS PREVIOS ANTES DE LA LECTURA

ITEMS	RESPUESTAS			
	SIEMPRE N° %	A VECES N° %	NUNCA N° %	TOTAL N° %
1.- El título de la lectura te recuerda algo?	11 27	08 20	21 52	40 100
2.- ¿Sabes por qué el autor ha elegido este título?	03 07	05 12	32 80	40 100
3.- De acuerdo al título, sabes de qué puede tratar el texto?	10 25	11 27	19 47	40 100
4.- De acuerdo con el título, podrías precisar ¿Cuál será la idea principal de este texto?	09 22	18 45	13 32	40 100
5.- Los alumnos podrán narrar después los contenidos de la lectura que han leído	10 25	11 27	19 47	40 100
6.- Formulan alguna hipótesis acerca de lo que tratará la lectura?	11 27	08 20	21 52	40 100
7.-El título de la lectura te hace recordar alguna experiencia pasada?	12 40	13 32	15 37	40 100
8.- Sientes interés por aprender antes de leer el texto?	09 22	16 40	15 37	40 100
9.-Considera que el contenido del texto que tiene a la vista colmará sus expectativas?	13 32	15 37	12 30	40 100
10.-Considera que el contenido del texto que tiene a la vista dará alguna solución a sus problemas?	10 25	11 27	19 47	40 100

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la I. E. N° 0106, Atumpampa, Tarapoto

DEL CUARTO GRADO DE EDUCACION PRIMARIA DE LA I.E N°0106- ATUMPAMPA DISTRITO DE TARAPOTO

INTERPRETACIÓN

En el cuadro N° 01 referente a la guía de observación áulica de los alumnos del cuarto grado de primaria de la Institución Educativa N° 0106 Atumpampa, del distrito de Tarapoto, provincia y región de San Martín, encontramos que en los conceptos previos antes de la lectura que el 52% de los estudiantes al relacionar el título de la lectura con su contexto y experiencias de vida no le recuerda nada. Además, que no hace el intento por desarrollar la relación.

El 80% de los estudiantes no sabe por qué el autor ha elegido el título de la lectura. No lo considera importante saberlo.

El 47% no lo considera importante saber de acuerdo al título, de qué puede tratar el texto. Directamente va a la lectura del texto sin dedicarle tiempo a pensar de qué puede tratar los contenidos de la lectura. En cambio, sólo el 25% si lo hace con el texto cerrado, asume “adivinar” de qué trata el autor siguiendo el camino del título del texto.

El 45% de los estudiantes, en función del título asume que a veces puede precisar cuál es la idea principal del texto. No se arriesga a pensar acerca de ello. Solo el 9% lo hace.

Del total de estudiantes el 47% no desarrollan la capacidad de narrar los contenidos de la lectura después de haberlos leído. En cambio, el 27% a veces lo hace de acuerdo a su forma de haber interpretado los contenidos de la lectura, improvisando algunas cosas e incluso con agregados que no están en el texto.

El 52% de los estudiantes no formulan hipótesis acerca de lo que tratará la lectura. Según lo observado no lo consideran importante. Solo el 27% a veces lo hace.

De otra parte, el 37% al leer el título de la lectura no le recuerda alguna experiencia pasada o vivencia alguna. En todo caso asumen no recordar nada

al respecto del título. Solo el 40% manifiesta que sí tiene esa actitud, le gusta relacionarlo con su entorno. De igual manera el 32% asume que a veces lo hace.

El 40% de los estudiantes a veces siente interés por aprender antes de leer el texto. Manifiestan que cumplen con la tarea que el profesor les da, más no porque les guste la lectura en sí. No les interesa mucho de qué tratará la lectura. En cambio, el 27% asume que a veces tiene interés o deseos por aprender con la lectura que va a realizar. Solo el 27% considera que sí le gusta aprender con los contenidos de la lectura.

El 37% de los estudiantes considera que el contenido del texto que tiene a la vista a veces colmará sus expectativas. El texto lo percibe con cierto fastidio, no placentero, sino por el contrario como algo aburrido que le va a quitar tiempo para otras cosas. De otra parte, el 30% considera que la lectura va a ser satisfactoria, que va a cumplir con sus expectativas. Solo 32% considera que la lectura sí va a colmar con sus expectativas.

De otra parte, el 47% de los estudiantes considera que el contenido del texto que tiene a la vista no dará alguna solución alguna a sus problemas. En cambio, solo el 25% asume todo lo contrario al considerar a la lectura a asumir importante para el (ella)

CUADRO N° 02

CONOCIMIENTOS PREVIOS Y NUEVOS DURANTE LA LECTURA

ITEMS	RESPUESTAS			
	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	TOTAL
1.- Puede identificar las principales ideas del autor en cada párrafo.	12 40	12 40	16 40	40 100
2.- Hace una lectura de reconocimiento para familiarizarse con el contenido del texto.	06 15	11 27	23 57	40 100
3.- Reflexiona, interpreta ante las ideas principales del autor expuestas en cada párrafo.	09 22	12 40	19 47	40 100
4.- Propone ideas importantes ante los contenidos expuestos por el autor	11 27	12 40	17 42	40 100
5.- Resalta la función que tienen las ideas del autor en cada párrafo.	09 22	12 40	19 47	40 100
6.- Trabaja los contenidos sin depender exclusivamente del profesor.	09 22	16 40	15 37	40 100
7.- Precisa los valores expuestos en los contenidos del texto.	08 20	09 22	23 57	40 100
8.- Comprueba la hipótesis planteada en un principio (antes de la lectura)	11 27	12 40	17 42	40 100
9.- Intercambia opiniones con sus compañeros respecto al propósito del contenido de la lectura.	06 15	11 27	23 57	40 100

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la I. E. N° 0106, Atumpampa, Tarapoto

INTERPRETACIÓN

En el cuadro N° 02 referente a los conocimientos previos y nuevos durante la lectura encontramos que el 40% de los estudiantes no puede identificar las principales ideas del autor en cada párrafo

El 57% de los estudiantes no realiza una lectura de reconocimiento í previa para familiarizarse con el contenido del texto. Solo el 18% lo realiza a veces, según manifiestan cuando tienen ganas o ven interesante el título.

El 47% no reflexiona, no interpreta las ideas principales del autor expuestas en cada párrafo. Este aspecto está en relación con la dificultad del alumno de no detectar o no saber precisar cuáles son las ideas principales del autor. En cambio, el 40% a veces reflexiona o interpreta los contenidos de la lectura y un 22% sí expresa tal actitud de desear interpretar y reflexionar ante los contenidos de la lectura.

En cuanto a si propone ideas importantes ante los contenidos expuestos por el autor, el 42% no lo hace, ya que no ha entendido la lectura en sí, ni las ideas principales de la misma. En cambio, el 27% si lo hace, le agrada e imagina ideas nuevas en función de lo que aprendió con el texto.

El 47% no resalta la función que tienen las ideas del autor en cada párrafo. Esto debido a su incompreensión lectora, no precisa argumentos, protagonistas o episodios importantes del texto leído. Solo el 40% a veces resalta la función de las ideas del autor.

El 40% de los estudiantes trabaja los contenidos a veces sin depender exclusivamente del profesor. Preguntan a cada instante incluso cosas simples o tácitas. La lectura es asumida más como un juego áulico que el deseo de aprender adecuadamente. Solo el 22% le agrada trabajar la lectura en forma seria, concentrada y con el propósito de aprender.

El 57% no precisa los valores expuestos en los contenidos del texto. No identifica los propósitos de los protagonistas de la lectura. En cambio, el 20% si precisa los valores de la lectura.

El 42% de los estudiantes no comprueba la hipótesis planteada en un principio (antes de la lectura), ello porque desde antes de la lectura no supo plantear una hipótesis. Solo el 27% asume una actitud de contrastar sus interrogantes planteadas antes de la lectura con las respuestas obtenidas después de la lectura.

El 57% de los estudiantes no intercambia opiniones con sus compañeros respecto al propósito del contenido de la lectura. Prefiere quedarse con las dudas antes de exponerlas ante sus demás compañeros. Además, siente un poco de vergüenza ante los demás, en el sentido de que al no saber explicar el propósito de la lectura se pueden burlar los demás de él (ella)

CUADRO N° 03

NIVEL CONOCIMIENTOS NUEVOS DESPUÉS DE LA LECTURA

ITEMS	RESPUESTAS			
	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	TOTAL
1.- El alumno reflexiona antes los contenidos del texto.	06 15	11 27	23 57	40 100
2.- El estudiante elabora un esquema o un resumen de los contenidos del texto.	09 22	09 22	22 55	40 100
3.- El alumno precisa algunas críticas de los contenidos de la lectura	07 17	07 17	26 65	40 100
4.- Se produce algún cambio favorable en las actitudes del alumno como producto de la lectura realizada	06 15	11 27	23 57	40 100
5.- Se siente mejor trabajando sólo los contenidos de la lectura	12 40	09 22	19 47	40 100
6.- Se siente mejor intercambiando opiniones de los contenidos de la lectura en equipo.	12 40	09 22	19 47	40 100
7.- Expone criterios de valoración propios de los contenidos de la lectura.	06 15	11 27	23 57	40 100

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la I. E. N° 0106, Atumpampa, Tarapoto

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.

Respecto al nivel de conocimientos nuevos después de la lectura, el 57% de los estudiantes no reflexiona antes los contenidos del texto.

El 55 % de estudiantes no sabe elaborar un esquema o un resumen de los contenidos del texto.

El 65% de los alumnos nunca precisa críticas de los contenidos de la lectura. Solo el 27% de los estudiantes lo hace.

Respecto a la pregunta si se produce algún cambio favorable en las actitudes del alumno como producto de la lectura realizada, el 57% asume que no siente alegría o sentimiento alguno después de la lectura; sólo el 15% de los estudiantes expresan que se sienten alegres, satisfechos cuando aprenden algo nuevo y más aún cuando de una lectura se trata.

El 47% de los estudiantes expresan sentirse bien o mejor cuando trabajan solos los contenidos de la lectura, les incomoda el estar cerca a otros cuando leen. En cambio, el 27% asumen que no se sienten bien o mejor cuando están solos ante la lectura de un texto, asumen que no hay con quien intercambiar ideas.

El 47% de los estudiantes considera sentirse mejor cuando intercambia opiniones de los contenidos de la lectura en equipo. Solo el 27% manifiesta no sentirse mejor, porque al no entender la lectura, les da vergüenza el no saber que decir o explicar a los demás acerca de los contenidos de la lectura.

Respecto a la pregunta si el alumno expone criterios de valoración propios de los contenidos de la lectura, el 57% asume que nunca valora los contenidos o no sabe hacerlo. Solo el 27% asume que a veces lo hace, dependiendo de la comprensión de los contenidos de la lectura.

3.2.- DISEÑO DE LA PROPUESTA.

ESTRATEGIAS DIDACTICAS PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EL AREA DE COMUNICACION EN LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO DE EDUCACION PRIMARIA DE LA I.E N°0106-ATUMPAMPA DISTRITO DE TARAPOTO.

a.- Datos generales:

Institución Educativa: N° I.E N°0106-Atumpampa

Lugar: Atumpampa

Nivel: Primaria

Grado: Cuarto grado

Docente: Br. Elver Raúl Medina Altamirano

b.- Presentación

La comprensión de textos escritos es una práctica de razonamiento verbal que mide la capacidad de entendimiento y de crítica sobre el contenido de la lectura, mediante preguntas diversas de acuerdo al texto. Cooper (1990) asume que comprender un texto no es develar el significado de cada una de las palabras ni siquiera de las frases, o de la estructura general del texto; sino más bien generar una representación mental del referente del texto, es decir, producir un escenario mental de un mundo real o hipotético en el cual el texto cobra sentido. Durante el transcurso de la comprensión el lector elabora y actualiza marcos o modelos mentales de modo continuo. En esta perspectiva se puede inferir que la lectura es un pilar fundamental en la enseñanza de la educación, ya que a través del desarrollo de este proceso se pueden expresar y conocer diversas áreas, permitiendo esto a futuro estar en la capacidad de afrontar las situaciones que se le presenten en su vida personal y profesional. El presente trabajo de investigación, surge a partir de una necesidad institucional, ya que se observaron en los estudiantes en general y en el cuarto grado de primaria en particular serias dificultades en la adquisición de

capacidades para la comprensión lectora. El objetivo principal es posibilitar situaciones propicias a partir de los cuentos que ayuden a la aplicación de estrategias para la comprensión y a desarrollar hábitos lectores. Consideramos que la época que estamos viviendo exige superar el enfoque tradicional que hace de la lectura de los cuentos instrumentos destinados solo a fomentar el entretenimiento de los niños. Debemos aspirar ir más lejos; es decir, considerar que un propósito más acorde con los objetivos educacionales de la época moderna, es el de hacer de la lectura del cuento infantil una oportunidad para impulsar el desarrollo de aquellas capacidades y actitudes necesarias para alcanzar el éxito en los nuevos escenarios que delinear la realidad nacional y mundial, como son la comprensión, la creatividad y la práctica de valores, entre otras habilidades y comportamientos de naturaleza universal y útiles en el actual entorno socioeconómico.

c.- Justificación.

El presente trabajo de investigación tiene por objetivo contribuir a mejorar la comprensión lectora de los niños y niñas del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa N°0106-Atumpampa, con la finalidad de que nuestros estudiantes se conviertan en lectores autónomos y eficaces capaces de enfrentarse a cualquier texto en forma inteligente. Se desea contribuir a dotar a los alumnos de los recursos necesarios para aprender. Consideramos que la investigación es importante porque la estrategia didáctica de cuentos infantiles aportara a los docentes de Educación primaria, una estrategia que tiende a mejorar la enseñanza de la comprensión lectora.

d.- Objetivos:

General

Diseñar una estrategia didáctica basada en los cuentos infantiles sustentada en la teoría del aprendizaje significativo y la teoría interactiva para mejorar la comprensión de textos escritos en los niños y niñas del cuarto grado de educación primaria de la Institución educativa N°0106-Atumpampa, del distrito de Tarapoto, región San Martín.

Específicos.

--Realizar un diagnóstico situacional de comprensión de textos escritos de los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución educativa N°0106-Atumpampa, del distrito de Tarapoto, región San Martín.

-Promover en base a la estrategia didáctica el desarrollo de la lectura, de la escritura y de la comprensión lectora.

-Fomentar el uso del cuento como estrategia metodológica interactiva a fin de promover la comprensión, la reflexión y la sensibilidad lectora

e.- Estrategias didácticas

a.- Hacer actividades de pre-durante y pos- lectura (anticipar - predecir - inferir a partir del título del texto, de la figura de la tapa, de las imágenes o de la lectura de uno de los párrafos finales)

b.-Precisar las dificultades de comprensión de los estudiantes mientras transcurre el proceso de enseñanza aprendizaje.

c.-Trabajar la variedad de textos.

d.-Dar sentido y contexto al acto de leer.

e.- Proponer situaciones con propósitos determinados.

f.-Respetar gustos y preferencias.

g.-Permitir el intercambio oral de interpretaciones.

h.-Propiciar momentos para la escucha y la lectura por placer

i.- Explicar desde el punto de vista del docente cómo se busca la información.

f.- Actividades durante la lectura

-En esta etapa el lector se está enfrentando al texto y comienza a ver si lo señalado en las actividades de la etapa anterior concuerda con la lectura. Así, comprueba si la información entregada a partir de la activación de los

conocimientos previos coincide con lo que le está entregando el texto. Otra actividad que se realiza durante la lectura es la siguiente:

-Comenzar a leer y detenerse en el primer párrafo o en la mitad de la historia, para realizar preguntas como: ¿qué pasará a continuación? Así, realizará supuestos o conjeturas de lo que viene a continuación. También es de gran utilidad contar en voz alta lo que se ha leído para ver qué se ha comprendido en el momento.

-No se debe olvidar que, la realización de preguntas sobre el contenido del texto, ayudan mucho para ir entendiendo mucho mejor los hechos o sucesos que van ocurriendo.

g.- Actividades después de la lectura

En esta etapa, el lector está en condiciones de responder a las siguientes preguntas:

¿Cuál es la idea principal?

¿Cuáles son las ideas secundarias?

Se trata organizar de manera lógica la información contenida del texto leído e identificar las ideas principales, es decir las más importantes, y las secundarias, aquellas que aportan información que no es fundamental en la historia (pueden ser descripciones de los personajes, del ambiente, de los acontecimientos, etc.). Para esto, se puede organizar la información realizando las siguientes actividades:

Actividades después de la lectura

1. Hacer resúmenes: Ordena y reduce la información del texto leído, de manera tal que dejes sólo aquello esencial. Escríbelo nuevamente.

2. Realizar síntesis: Al igual que el resumen reduce la información de un texto, pero utilizando palabras propias.

3. Hacer esquemas: Convierte la información en listas de acciones agrupadas según lo sucedido.

4. Hacer mapas conceptuales: Ordenar las ideas principales en cuadros que se relacionarán por medio de flechas con las ideas secundarias encontradas.

h.- Características del cuento.

a.- Brevedad y limitaciones: Extensión de un cuento a otro varía. El hecho narrativo en forma escueta y directa.

b.- Simplicidad: Las descripciones de lugar o personajes, en general son breves.

c.- Argumento: la variedad de los argumentos puede ser amplia, pero toda la situación inicial está estructurada de manera que conduzca rápidamente hacia el desenlace.

d.- Tiempo: es en el que ocurren los hechos.

e.- Procedimientos: predomina el discurso narrativo sobre el descriptivo. Se utiliza el diálogo para mostrar la psicología de los personajes.

i.- Elementos del cuento

a) Hechos: Lo que sucede, puede ser real o ficticio.

b) El narrador: Es quién nos relata los hechos

c) Los personajes: Son a quienes les ocurren los hechos.

d) El ambiente: Es el lugar donde ocurren los hechos.

j.- Estructura del cuento

a. Exposición: es la presentación de hechos personajes y ambiente.

b.- Nudo: es el momento del relato en que las acciones alcanzan el punto culminante en su desarrollo.

c.- Desenlace: es el momento del relato en que las acciones trascurren como consecuencia de la situación planteadas

k.- Organización en equipos de trabajo.

-Para la realización de las actividades se forman grupos de trabajo, haciendo uso del cuento como estrategia metodológica para mejorar la lectoescritura a fin de promover el aprendizaje en los niños y niñas, ya sea en forma colectiva e individual, haciendo uso de tarjetas léxicas, textos (cuentos) incentivando así su participación.

-Se organizan juegos competitivos para que se afiancen en su aprendizaje y así los alumnos participen respetando las reglas de juego y cumplan con sus acuerdos previamente acordadas en aula.

K.- Plan de intervención

La estrategia considera dos cuentos, los mismos que están relacionadas a los tres sub-contenidos: Lee, Escribe y Comprende.

Sub-contenidos	Actividades
Lee	-Lee el cuento silenciosamente respetando a los demás. -Respetar los signos de puntuación. -Lee con interés y pausadamente textos sencillos.
Escribe	-Escribe los cuentos con letra clara y legible. -Hace uso de las mayúsculas. -Usa adecuadamente las grafías y corrige sus errores.
Comprende	-Narra cuentos con sus propias palabras. -Identifica los elementos del cuento. -Identifica a los personajes que intervienen en el cuento.

I.- Actores participantes en el plan de intervención

Este trabajo de investigación involucra también la participación de los padres de familia, porque con ellos se contribuirá a ir mejorando poco a poco la lectoescritura en los niños y niñas de nuestro quehacer diario. Los temas que se tratarán con los padres de familia serán los siguientes.

i.- Hábitos de lectura con los niños y niñas en casa.

ii.- Mejoramiento en su vocabulario.

iii.- Consejos para una buena orientación de lectura y escritura a los niños y niñas en el hogar.

También se realizará la retro-alimentación de la lectoescritura en el salón de clase donde se considerará algunos aspectos como.

i.- La hora de lectura.

ii.- Produciendo cuentos, expresamos nuestras emociones.

iii.- Creando cuentos con creatividad.

iv.- Corrigiendo mis errores.

II.- Sistematización de las actividades a desarrollar en los cuentos

N°	Objetivos	Acción	Actividad	Plazo	Instrumento de medición
1	Organizar lecturas de cuentos para estimular a los niños en la comprensión lectora	Seleccionar diferentes tipos de cuentos tales como: de amor, justicia, injusticia, libertad, entre otros	Organizar los diferentes tipos de lectura (cuentos).	2 días a la semana por un mes	La participación de los niños en la organización de cuentos
2	Analizar los conocimientos previos que poseen los estudiantes en cuanto al cuento	Identificar los componentes del conocimiento de sí mismo	Responder a una serie de cuestiones para ayudar a tener una predicción para entrar en el tema del cuento y la lectura comprensiva	2 días continuos	Actitud positiva en la interacción de opiniones y conocimientos en cuanto al cuento
3	Conocer los elementos y las estructuras del cuento	Realizar lectura y explicar la estructura y sus elemento	Seleccionar los elementos y estructura del cuento	10 días intermedio	Conoce los elementos y estructuras del cuento
N°	Objetivos	Acción	Actividad	Plazo	Instrumento de medición
4	Aplicar estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora	Hacer entrega de diferentes tipos de cuentos, para realizar lectura	Realizar lectura y reflexiones de las mismas con preguntas escritas y orales, actividad grupal e individual	2 días a la semana por un mes	Reflexiones y sensibilidad ante los textos leídos
5	Crear hábito en la lectura a través del cuento dirigido a la práctica del lenguaje escrito y oral	Desarrollar ciclos de lecturas de los cuentos	Ubicar y formar grupos para estimular la comprensión lectora con la ayuda los compañeros que tienen dominio en la lectura	3 días a la semana por un mes	Participación en grupo para una buena comprensión de lo leído
6	Interpretar personajes de ilustración para realizar cuento por escrito	Presentar los materiales ilustrados y explicarlos	Realizar cuentos por medio de las ilustraciones en grupo de 2 integrantes y con la ayuda del docente	1 día a la semana por un mes	Realización de textos narrativos a través de las ilustraciones
7	Elaborar textos o cuentos con palabras seleccionadas	Seleccionar palabras y hacer entrega de los mismos y explicar lo que se va a realizar y dar ejemplo	Realizar textos narrativos a través de las palabras que se seleccionaron, en forma grupal e individual	2 días a la semana por un mes	Redacción de cuentos de manera coherente y con sentido de lenguaje escrito aceptable
N°	Objetivos	Acción	Actividad	Plazo	Instrumento de medición
8	Realizar lecturas para mejorar el tono de voz en la ejecución de la lectura	Seleccionar cuentos para establecer la pronunciación adecuada	Lectura y análisis del cuento, en forma grupal e individual	2 días a la semana por un mes	Tono de voz adecuado y análisis del texto

Cuento N°01:

Don Quijote de la Mancha





Un día Don Quijote decide imitar a los caballeros andantes de los libros que había leído... Se pone una armadura, monta a caballo, se hace acompañar de un escudero, y sale a los caminos en busca de injusticias para ponerles remedio. Su valor no tiene límites: lo impulsa a realizar empresas que parecen imposibles, a enfrentarse a gigantes y magos perversos, con tal de que el bien triunfe sobre el mal. Es un hombre de palabra: se esfuerza por cumplir lo que dice, y le basta decir algo para sentirse comprometido. Vive, además, enamorado, porque un caballero andante sin amores es como un árbol sin hojas ni frutos. Un enamorado siempre fiel, que nunca –aunque lo persigan las muchachas más bellas– traiciona el amor por su dama.

Con todo esto, Don Quijote no es soberbio, porque sabe que está al servicio de los ideales de la caballería, que se hallan por encima de cualquier caballero en lo individual, y sabe que es el amor de su dueña, la sin par Dulcinea del Toboso, lo que da fuerza a su brazo. Su ambición mayor es dedicar la vida a perseguir esos ideales, y decir de su amor que "en tan hermoso fuego consumido, nunca fue corazón".

La ambición más grande de Sancho Panza es satisfacer las necesidades de la vida diaria: tener que comer, un lugar donde dormir, ropa limpia, dinero... Lo tienta la idea de resolver de una vez por todas los apremios económicos y por eso se deja convencer de su vecino para irse con él, como su escudero, tras la promesa de que lo hará gobernador de una isla.

Sancho es un hombre prudente y pacífico, enemigo de pleitos. Se permite sentir miedo. No le interesa meterse con nadie ni que se metan con él. Tiene un perfecto sentido de la justicia y sobre todas las cosas ama a su familia. Respeta y quiere a su mujer, Teresa, con un amor tan sólido, tan pegado a la tierra como los refranes que continuamente dice.

Sancho es un hombre leal, dispuesto a hacer casi todo por su amo –no a dejarse azotar, por ejemplo–; vence sus temores y sus fatigas por lealtad y termina contagiado por los ideales de su patrón, a quien él llama el Caballero de la Triste

Cuento N° 2

Tarea áulica:

Los esquimales



FASE A:

Los estudiantes van a leer el texto titulado “**Los esquimales**”. Su tarea consistirá en extraer y recordar la mayor cantidad de información posible para poder responder después a unas preguntas sin el texto por delante.

FASE B:

Estrategias metodológicas a considerar:

- 1.- Predicción y verificación (PV).
- 2.- Revisión a vuelo de pájaro (RVP).
- 3.- Establecimiento de propósitos y objetivos (EPO).
- 4.- Auto-preguntas. (AP).
- 5.- Uso de conocimientos previos (UCP).
- 6.- Resumen y aplicación de estrategias definidas (RAE).
- 7.- La entrevista
- 8.- Preguntas de comprensión.
- 9.- Tarea de detección de errores.

Los esquimales



Alegres y hospitalarios, los esquimales son pueblos indígenas que habitan en lugares muy fríos. Son precisamente las bajas temperaturas que tienen que soportar las que forjan su carácter peculiar y su conocido modo de vida: la forma de sus casas, su abrigada vestimenta, sus originales juegos invernales... ¿Sabes dónde viven los esquimales?



Los esquimales viven en el Ártico, en regiones pertenecientes a América, Groenlandia y Siberia. Allí los inviernos llegan a alcanzar temperaturas cercanas a los 50 grados bajo cero, lo que convierte a esta zona en una de las más hostiles de la Tierra desde el punto de vista meteorológico.

Los esquimales se juntan normalmente en pequeños poblados cercanos al mar. Se alimentan de la carne y el pescado que cazan y pescan -sus tierras heladas no son fértiles para cultivar frutas y verduras-, y mientras en invierno viven a oscuras por la total desaparición del Sol, en verano tienen luz natural las 24 horas del día. Vestidos con pieles resistentes al frío o con fibras sintéticas -más fáciles de conservar y lavar-, los esquimales se desplazan habitualmente en trineos y disfrutan demostrando su fuerza y destreza con un amplio catálogo de juegos. Muy conocidos con los iglús de los esquimales, construcciones de forma semiesférica que, realizadas con bloques de hielo, les sirven para hospedarse temporalmente en sus desplazamientos.

El medio natural en que vive el pueblo esquimal es uno de los más duros de la Tierra. No conocen la estación cálida, el sol no luce durante los nueve o diez largos meses de invierno y la fría noche ártica sólo se ilumina de vez en cuando por las auroras boreales. El mar está cubierto de un gran banco de hielo durante las tres cuartas partes del año. Cuando se produce el deshielo parcial, en los meses que van de julio a septiembre, se puede navegar por los canales formados entre bloques de hielo que se desprenden, sorteando los icebergs desprendidos de los glaciares continentales. Pero el esquimal se ha mostrado lo bastante rico en recursos no sólo para vivir en las regiones más septentrionales de la Tierra, sino incluso para disfrutar de una vida hasta cierto punto confortable.

La fauna le proporciona prácticamente todo lo que necesita para su alimentación, vestido y vivienda: aceites animales para el alumbrado y para cocinar los alimentos, carne de pescado, de foca, de oso blanco, pieles y cueros. Los materiales de construcción para su casa de invierno, el iglú, proceden del mismo hielo. Pero la fauna tiene sus límites y cuando sus migraciones periódicas la alejan de las zonas en que viven los hombres, el hambre puede hacer desaparecer colectividades enteras de esquimales.

Los habitantes del Ártico van cubiertos de pieles de los pies a la cabeza. Sus medios de locomoción son el trineo, para deslizarse sobre la superficie del hielo, y el kayak, canoa cubierta y con una pequeña abertura redonda en la superficie, en la que se sienta el esquimal prácticamente hundido entre pieles.

La historia de los esquimales, tal como puede reconstruirse a través de los relatos de los exploradores de finales del siglo XIX y comienzos del XX, es una historia de lucha con la Naturaleza, en la que los periodos de prosperidad y crecimiento iban seguidos de periodos de hambre que reducían las comunidades y llegaban a poner en peligro la vida de determinadas poblaciones.

FASE C:

Compresión de textos escritos:

Los esquimales

Instrucciones: En función a la lectura, responde cada una de las interrogantes.

- 1.- ¿Qué estación del año desconocen los esquimales?
- 2.- ¿Durante qué meses pueden navegar entre los bloques de hielo?
- 3.- ¿Por qué los esquimales necesitan, más que otro pueblo, materiales de alumbrado?
- 4.- ¿De qué depende la supervivencia de los esquimales?
- 5.- ¿Por qué cuando se producen migraciones de la fauna pueden desaparecer colectividades enteras?
- 6.- ¿Qué hacen las auroras boreales en la noche ártica?
- 7.- ¿Por qué no pueden utilizar el kayak durante tres cuartas partes del año?
- 8.- ¿Por qué se dice que la fauna les proporciona lo necesario para vivir?
- 9.- ¿Quiénes fueron los primeros en dar a conocer la forma de vida de los esquimales?
- 10.- ¿Por qué se dice que la historia de los esquimales es una historia de lucha con la Naturaleza?

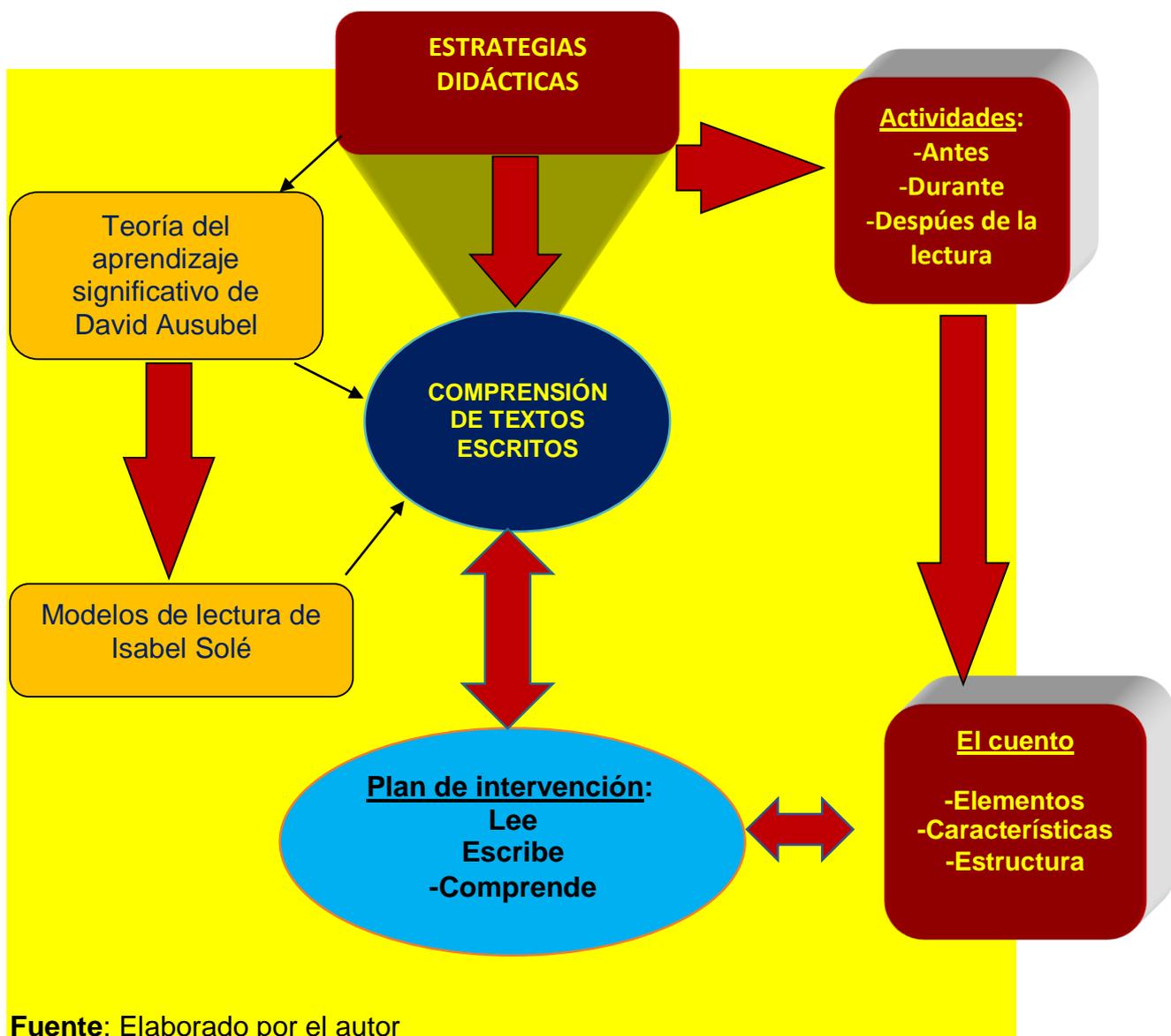
FASE D:

Notas de evaluación lectora:

Se considerará correcta siempre que contenga la idea de la dificultad de las condiciones de vida: **Ej.** Condiciones adversas, dureza del clima, la vida es muy dura debido al frío.

No se dará por correcta si la respuesta es vaga e imprecisa: **Ej.** Porque no tenían con qué alimentarse, porque no podían cazar.

MODELO TEÓRICO DE LA PROPUESTA



CONCLUSIONES

1.- Se puede percibir que los estudiantes del cuarto grado de primaria de la institución educativa N°0106-Atumpampa, del distrito de Tarapoto, región San Martín tienen poco interés por la lectura, no ponen atención, se distraen con facilidad, no entienden el concepto y la importancia de lo que significa leer, estudiar, entre otros aspectos que no permiten el desarrollo de la comprensión de los textos escritos.

2.- La estrategia didáctica basada en los cuentos infantiles contribuye a mejorar la comprensión de textos escritos; anticipando- prediciendo e infiriendo a partir del título del texto, de la figura de la tapa, de las imágenes o de la lectura de uno de los párrafos finales; a dar sentido y contexto al acto de leer; a proponer situaciones con propósitos determinados; etc.

3.- La estrategia didáctica basada en los cuentos infantiles desarrolla en los estudiantes las capacidades de leer, escribir y comprender los textos; de analizar sus conocimientos previos; de conocer los elementos y las estructuras del cuento; de interpretar personajes de ilustración para realizar el cuento por escrito, etc.

4.- La estrategia didáctica se basa en los cuentos infantiles de Don Quijote de La Mancha y los esquimales, cuyo desarrollo metodológico de las actividades durante y después de la lectura, así como de los elementos, características y estructura del cuento, confluyen a la mejora de la comprensión de los textos escritos por parte de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la institución educativa N°0106-Atumpampa.

RECOMENDACIONES

-Consideramos que el presente trabajo constituye un aporte significativo para mejorar el proceso de comprensión lectora no sólo de la institución educativa N°0106-Atumpampa, del distrito de Tarapoto, región San Martín, sino de las diversas instituciones educativas de nuestra región, contribución que contempla los tres momentos del proceso: antes, durante y después de la lectura.

-Consideramos importante que este tipo de investigaciones se sigan desarrollando en nuestras instituciones educativas a fin de que se promuevan propuestas que permitan la mejora cualitativa de nuestros estudiantes en lo que ha comprensión lectora se refiere. Dada la álgida situación en que se encuentra la comprensión lectora, el presente trabajo se inscribe como una propuesta de mejora y transformación de actitudes y conceptos que permitan una activa participación del estudiante en este proceso.

BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL; P.; 2009; *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*; Editorial Trillas, México.

BARTHES, R. (1974) "*El placer del texto*" Traducción de Nicolás Rosa. Buenos Aires.

CAIRNEY, T. (1992) "*Enseñanza de la comprensión lectora*" Moata Madrid.

CASSANY, D; 2007; *Construir la escritura*; Barcelona, España.

CHARTIER, A. y HEBRARD, J. (1980) "*Discurso sobre la lectura*".

CONDEMARIN M. (2000). "*La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*". Editorial Andrés Bello. Santiago Chile.

COOPER D. (1990) "*Como mejorar la comprensión lectora*" Madrid. Distribuciones S.A.

CORNEJO, M (2010). Tesis "*Actividades significativas para motivar estrategias de comprensión inferencial- temporal y producción de textos*". Universidad César Vallejo; Lima;

EDQUEN, B. (2007); *Estrategias para mejorar la comprensión lectora en el área de comunicación eje temático: Proyectos políticos educativos*. Bambamarca, Hualgayoc, Cajamarca, Perú.

FERREIRO, E; y TEBEROSKY, A.; (2007); *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*; Madrid, España. Ediciones siglo XXI.

HUARCAYA, M.; *Técnicas de lectura comprensiva y el aprendizaje significativo de los alumnos de la I.E. Los Andes de Huancasancos*, Ayacucho; 2010.

JOLIBERT, J. VIOGEAT, J y LEJUENE, M. (1997). "*Formar niños lectores de textos*" Editorial Dolmen Ediciones S. A

MARTINEZ, M. (1994) "*Análisis del discurso y práctica pedagógica, una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*" Homo Sapiens, Buenos Aires.

MARTINEZ, M. (2001) "*Una propuesta para leer, escribir y aprender*" Buenos Aires.

MONROY; J.; GÓMEZ, B.; (2009); "*Comprensión lectora*"; Facultad de Estudios Superiores de Zaragoza; Universidad Nacional Autónoma de México; Universidad Autónoma de Tlaxcala; Revista Mexicana de Orientación Educativa

MURILLO, Y. (2004). *En búsqueda de alternativas didácticas*; Ediciones CEIDE, México.

MURILLO, Y. (2007). *La comunicación en la escuela*; Ediciones CEIDE, México.

PINZAS, J. (2003). "*Leer mejor para enseñar mejor*" Ediciones, TAREA Asociaciones de publicaciones educativas. Lima Perú.

PINZAS, J. (1997) "*Meta-cognición y lectura*" Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

POGGIOLI, L. (1989) "*Estrategias cognoscitivas*" Una revisión teórica y empírica. Barcelona España.

PRESSLEY, M. (1989), *Los retos de la instrucción en el aula estrategia*. Diario de la escuela primaria, Trillas; México

PUENTE, A. (1994). "*Estilos de aprendizaje y enseñanza*" Editorial GETAFE, S.A. Barcelona-España.

QUINTANA, H. (1998). "*La enseñanza de la comprensión lectora*". Documento de Internet.

QUINTANA, J. (1997). "*La lectura sistematización didáctica de un plan lector*" Bruño, Madrid.

QUISPE, L. (2010) *Tesis estrategias de lectura y comprensión lectora. 1º grado de educación secundaria de la I.E. "Nuestra Señora Montserrat*. Lima;

RAMOS; F. (2006); *Pedagogía de la lectura en el aula*; Editorial Trillas, México. 2006.

- REAL, T. y GUTIERREZ, F. (2004). "*Estrategias para el aprendizaje del educando*" Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – La Cantuta. Lima-Perú
- ROSENBLATT, L. (1978). *El lector, el texto, el poema: la teoría transaccional de la obra literaria*. Edit. Mosca Azul; España.
- SAHONERO, M. (2003) "*Enseñanza y aprendizaje de la lectura*" Módulo: Centro de excelencia para la capacitación de maestros. Editorial Grafix Desing S.R.L.
- SÁNCHEZ, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- SCHMITT, C. (1990). *Un cuestionario para medir el conocimiento de los niños de los procesos de lectura estratégica*. El profesor de lectura; Edit. Mosca Azul; España.
- STONE, M. (1998). "*La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica*" Paidós, Barcelona.
- VAN DEN BROEK, P. W., TRABASSO, T. (2001). *Cuestionamiento inferencial: efectos sobre la comprensión de textos narrativos en función del grado y el tiempo*. Journal of Educational Psychology.
- VIGOTSKY, L. (1996) "*Pensamiento y lenguaje*" La Habana.
- VYGOTSKY; L. (1989) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*; Barcelona: Crítica.
- WHITEBREAD, D. (2007) *Desarrollo de la meta-cognición y aprendizaje en niños pequeños: el papel del aprendizaje colaborativo asistido por un compañero*. Revista de educación y psicología.
- ZANABRIA, M. (2009). "*Aplicación de estrategias para mejorar el nivel de comprensión lectora*"; Arequipa, Perú.

LINKOGRAFÍA

En <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio45.htm#metacogn>.

<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=394>

-Consejos para mejorar la comprensión lectora.

<http://www.ince.mec.es/pub/pisa2000cuadlectura3.pdf>

-Programa PISA para la comprensión lectora. Incluye pruebas de comprensión lectora

<http://www.monografias.com/trabajos38/comension.lectora.shtml>

-Artículo (teórico) sobre la comprensión lectora.

http://www.auladeletras.net/hot_text.html

ANEXOS

ANEXO 01:



UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”-LAMBAYEQUE UNIDAD DE POSGRADO MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO DE PRIMARIA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 0106 ATUMPAMPA

Nombres y Apellidos del alumno-----
Grado ----- sección ----- fecha -----

Objetivos:

Despertar el interés por la lectura y escritura en los niños y niñas a través de cuentos de su agrado

Por favor lee y contesta a las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Cuál es el título del cuento?
- 2.- ¿Quiénes intervienen en el cuento?
- 3.- ¿Qué estación del año desconocen los esquimales?
- 4.- ¿Durante qué meses pueden navegar entre los bloques de hielo?
- 5.- ¿Por qué los esquimales necesitan, más que otro pueblo, materiales de alumbrado?
- 6.- ¿De qué depende la supervivencia de los esquimales?
- 7.- ¿Por qué cuando se producen migraciones de la fauna pueden desaparecer colectividades enteras?
- 8.- ¿Qué hacen las auroras boreales en la noche ártica?
- 9.- ¿Por qué no pueden utilizar el kayak durante tres cuartas partes del año?
- 10.- ¿Por qué se dice que la fauna les proporciona lo necesario para vivir?
- 11.- ¿Quiénes fueron los primeros en dar a conocer la forma de vida de los esquimales?
- 12.- ¿Por qué se dice que la historia de los esquimales es una historia de lucha con la Naturaleza?

ANEXO N° 02



**UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”-LAMBAYEQUE UNIDAD DE
POSGRADO
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO DE PRIMARIA
LISTA DE COTEJOS**

COMPETENCIA:

- Lee con variados propósitos y comprende textos de diversos tipos valorándolos como fuente de disfrute, conocimiento e información de su entorno cercano.
- Produce textos de diverso tipo para comunicar ideas, experiencias necesidades, intereses y sentimientos y su mundo imaginario, adecuándolos a su realidad.

No Ord	Apellidos y Nombres	INDICADORES						Produce cuentos de su entorno a partir de sus saberes previos
		Lee, analiza, interpreta los cuentos asignados	Reconoce personajes hechos, lugares en los cuentos		Lee con interés los cuentos			
			SI	NO	SI	NO	SI	
01								
02								
03								
04								
05								
06								
07								
08								
09								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								