

**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO**

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO**

**SOCIALES Y EDUCACIÓN**

**UNIDAD DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA**



**TESIS**

**“ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA MEJORAR LAS HABILIDADES  
Y DESTREZAS EN LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS  
ESTUDIANTES DEL 4° GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA I.E N°  
15132 CHILILIQUE ALTO – DISTRITO DE CHULUCANAS - PROVINCIA DE  
MORROPÓN - REGIÓN PIURA, 2014”**

**AUTORA:**

**LÓPEZ CASTILLO, YOLANDA**

**ASESOR:**

**M.Sc. WILDER HERRERA VARGAS**

**LAMBAYEQUE – PERÚ**

**2016**

**ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA MEJORAR LAS HABILIDADES Y  
DESTREZAS EN LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS  
ESTUDIANTES DEL 4° GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA I.E Nº 15132  
CHILILIQUE ALTO – DISTRITO DE CHULUCANAS - PROVINCIA DE MORROPÓN  
- REGIÓN PIURA, 2015”**

**PRESENTADA POR:**

---

**Bach. LÓPEZ CASTILLO, Yolanda.**  
**AUTORA**

---

**M.Sc. WILDER HERRERA VARGAS**  
**ASESORA**

**APROBADO POR:**

---

**Dr. MANUEL OYAGUE VARGAS**  
**PRESIDENTE**

---

**Dr. MANUEL BANCES ACOSTA**  
**SECRETARIO**

---

**M.Sc. ISIDORO BENITES MORALES**  
**VOCAL**

**MES, JUNIO DEL 2016**

## **DEDICATORIA**

Al creador del todo lo que tenemos como seres humanos.

A todos los niños y niñas de este maravilloso y hermoso planeta.

A todas las personas e instituciones que hicieron posible la realización de

este trabajo de investigación.

A nuestro distinguido asesor de curso José Wilder Herrera, quien es un ejemplo a seguir por su caudal de conocimiento y sapiencia, gracias a su apoyo desinteresado

Yolanda

# **AGRADECIMIENTO**

A Dios por darnos la vida y hacer posible la realización de esta investigación; por enseñarnos lo maravilloso que es la vida, la naturaleza y todo lo creado por él, desde el desplazamiento de un simple gusano, hasta la grandiosidad en la formación de un diamante, por mostrarnos que en su creación nada ocurre al azar y todo tiene una causa.

A los estudiantes que participaron en la realización de este informe de investigación.

## INDICE GENERAL

RESUMEN

ABSTRAC

INTRODUCCIÓN

CAPITULLO

1.0 ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 Ubicación Del Objeto de estudio	11
1.2 Como surge el problema	13
1.3 Características del problema	18
1.4 Metodología empleada	23

CAPITULO II

2.0 MARCO TEÓRICO

2.1 La lectura	26
2.2 Comprensión de lectura	27
2.2.1 Estrategias de comprensión lectora	29
2.2.2 Niveles de comprensión lectora	35
2.3 Tipos de textos	37
2.4 Evaluación	41
2.5 La Teoría de Isabel Solé Gallart	42
2.6 Teoría de Kenneth Goodman	46
2.7 La Teoría de David Paul Ausubel	48
2.7.1 El aprendizaje significativo	49

CAPITULO III

3.0 ANALISI DE LOS RESULTADOS

3.1. Análisis del test de comprensión de textos narrativos	68
3.2. Estrategias Didácticas para la comprensión lectora	76

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo general; Diseñar estrategias metodológicas con el fin de mejorar los niveles de aprendizaje de comprensión lectora en los estudiantes del 4° grado de educación primaria de la I.E N° 15132 Chililique Alto – Distrito de Chulucanas, cuyos objetivos específicos son; Identificar el nivel de comprensión lectora en los niños y niñas del 4° grado de educación primaria, Investigar el rol docente en estrategias cognitivas de comprensión lectora con los alumnos del 4° grado de educación primaria y Elaborar la propuesta en relación a los propósitos de la investigación y en base a la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, Isabel solé y Keneth Goodman..

Dichos objetivos se enfocan a potenciarla habilidades y destrezas en comprensión lectora de estos alumnos, Pues, se ha evidenciado que muchos de los alumnos y alumnas del 4to grado del nivel primario presentan problemas de hábitos lectores los mismos que dificultan la comprensión e interpretación de un texto leído no solo en el área de Comunicación Integral, sino en las demás áreas de aprendizaje.

Siendo importante caracterizar la hipótesis, la cual refiere; “Si se diseñan estrategias metodológicas sustentadas en las teorías “Estrategias de Lectura”, “Psicolingüístico” y del “Aprendizaje Significativo”, entonces mejorarán las habilidades y destrezas en los niveles de comprensión lectora en el área de comunicación en los estudiantes del 4° grado de educación primaria de la I.E N° 15132 Chililique Alto – Chulucanas - Morropón - Piura”

Dicha propuesta de carácter descriptivo propositivo, contribuye al enfoque didáctico, pues otorga una serie de estrategias metodológicas, que permitirán elevar el nivel de dichas habilidades y destrezas.

**Palabras clave:** comprensión lectora destrezas, estrategias , Habilidades, metodológicas.

## ABTRACT

This research has the general objective referred; Methodological design strategies to improve learning levels of reading comprehension in students of the 4th grade of primary education El Alto Chililique No. 15132 - chulucanas district, whose specific objectives are; Identify the level of reading comprehension in children of the 4th grade of primary education, investigate the role of teachers in cognitive reading comprehension strategies with students of the 4th grade of primary education and prepare the proposal in relation to the purposes of the research and based on the theory of meaningful learning of David Ausubel Isabel solé y Keneth Goodman.

These objectives focus to foment such abilities and skills in reading comprehension of these students therefore have shown that many of the students of the 4th grade of primary school have problems reading habits that hinder them understand and interpret a text read not only in the area of integrated communication but in other areas of learning.

It is important to characterize the hypothesis, which relates; Reading Strategies "," psycholinguistic "and" Meaningful Learning "If methodological theories based strategies are designed" "then improve the skills in reading comprehension levels in the area of communication in 4th grade students Primary education Chililique Alto IE No. 15132 - Chulucanas - Morropon - Piura "

This proposal proactive descriptive, didactic approach contributes to, because it gives a series of methodological strategies that will allow to raise the level of these abilities and skills.

**Keywords:** reading comprehension skills, strategies, skills, methodology.

## INTRODUCCIÓN

No cabe duda que uno de los principales problemas que enfrenta la educación en todos los niveles es la comprensión lectora, es una problemática que debe ser atacada y que origina la necesidad de cómo lograr que los alumnos comprendan lo que leen. Es necesario que el alumno desarrolle ciertas habilidades que no solo le hagan descifrar o leer las palabras de los textos, sino que también las entienda. Para ello es importante desarrollar estrategias metodológicas para mejorar estas y es justamente en lo que se basa esta investigación de carácter descriptivo –propositivo.

El problema de lectura en el Perú es muy grave, según estadísticas y estudios diversos somos un pueblo que abandonó los libros y la buena lectura.

La realidad de nuestro país en comprensión de lectura es alarmante en el informe del programa internacional para la evaluación de estudiante (PISA) nueve de cada diez niños peruanos no entiende lo que leen, todo esto se atribuye a muchas causas.

En lo que respecta al área de comunicación, el desafío es el de fomentar prácticas sociales de lectura y escritura que permitan a los estudiantes vincularse con el lenguaje escrito, en el marco de situaciones reales.

La Institución Educativa N° 15132 "Chililique Alto –Distrito de Chulucanas-Provincia Morropón- Región –Piura, la cual Brinda atención en el nivel de Educación primaria, no esta ajena a la problemática de falencias en las habilidades y destrezas para la comprensión lectora.

El problema que se planteó es, que se ha evidenciado que muchos de los alumnos y alumnas del 4to grado del nivel primario presentan problemas de hábitos lectores los mismos que dificultan la comprensión e interpretación de un texto leído, lo que dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje del área de comunicación en la Institución Educativa N° 15132 Chililique Alto – Distrito de Chulucanas



El objeto de estudio es el proceso de enseñanza-aprendizaje del área de comunicación en la Institución Educativa N° 15132 Chililique Alto – Distrito de Chulucanas

Por ello en esta investigación se estableció un objetivo general, denominado; Diseñar estrategias metodológicas con el fin de mejorar los niveles de aprendizaje de comprensión lectora en los estudiantes del 4° grado de educación primaria de la I.E N° 15132 Chililique Alto – Distrito de Chulucanas fundamentado en la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, Isabel solé y Keneth Goodman, cuyos objetivos específicos son:

1. Identificar el nivel de comprensión lectora en los niños y niñas del 4° grado de educación primaria.
2. Investigar el rol docente en estrategias cognitivas de comprensión lectora con los alumnos del 4° grado de educación primaria.
3. Elaborar la propuesta en relación a los propósitos de la investigación y en base a la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, Isabel solé y Keneth Goodman.

El campo de acción esta dado por las estrategias metodológicas para los niveles de aprendizaje de comprensión lectora en los estudiantes del 4° grado de educación primaria de la I.E N° 15132 Chililique Alto – Distrito de Chulucanas

Siendo importante caracterizar la hipótesis, la cual refiere; “Si se diseñan estrategias metodológicas sustentadas en las teorías “Estrategias de Lectura”, “Psicolingüístico” y del “Aprendizaje Significativo”, para las habilidades y destrezas en los niveles de comprensión lectora, entonces se mejorará el aprendizaje del área de comunicación en los estudiantes del 4° grado de educación primaria de la I.E N° 15132 Chililique Alto – Chulucanas - Morropón - Piura”

Finalmente, se debe señalar que se plantean tres capítulos importantes, siendo del Capítulo I, que contiene el Analisis del Objeto de estudio, Capítulo II, el desarrollo del

Marco teórico, el Capítulo III, Análisis y discusión de los resultados de o los instrumentos utilizados, Para consolidar con las respuestas a los objetivos, como son las conclusiones y las Recomendaciones, así como las referencias bibliográficas que son el sustento de la base teórica utilizada.

La autora.

## CAPÍTULO I

### 1.0 ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

#### 1.1. UBICACIÓN

La IE N° 15132 de Chililique Alto se ubica en Chulucanas , capital de la Provincia de Morropón. La ciudad de Chulucanas está ubicada en la costa norte del Perú.



FUENTE: [http://4.bp.blogspot.com/\\_hD9QJWmnoo](http://4.bp.blogspot.com/_hD9QJWmnoo)

Chulucanas ubicada a 49 Km. de distancia de la ciudad de Piura y 92 m.s.n.m. en el departamento de Piura, Limita: Norte: Con Atabaca. Este: Con Huancabamba, Oeste: Con Piura, Sur: Con Lambayeque.

Población: La ciudad de Chulucanas en la actualidad tiene una población de **89.736** habitantes. Dentro de la Vías de acceso a Chulucanas: Se puede llegar a la ciudad de

Chulucanas mediante vía Terrestre o vía aérea. En la vía aérea se puede tomar un avión desde la ciudad de Lima con destino hacia la ciudad de Piura, llegando a la ciudad de Piura se puede tomar un carro con destino a la ciudad de Chulucanas.

El tramo terrestre se puede hacer mediante la Panamericana Norte hasta Piura y luego hacia la ciudad de Chulucanas.

La IE N° 15132 de Chililique Alto Nace por la necesidad de los padres de familia de este caserío pues sus hijos tenían que caminar por lo menos dos horas hasta el caserío de Panecillo donde quedaba la escuela más cercana para asistir a clases, en el año 1970 los padres de familia se vieron obligados a contratar una profesora y pagarle sus honorarios con la finalidad de que sus menores hijos no caminen tanto ya que en aquellos tiempos las lluvias eran demasiado fuertes y los niños tenían que cruzar ríos y quebradas que hacía más difícil el acceso al caserío.



**FUENTE:** <http://www.google.eart>

Los padres de familia iniciaron los trámites para que dicha escuelita sea reconocida por el estado y le den su presupuesto, en el año 1971 sale la Resolución de Creación N° 0965 donde ya es reconocida como una escuela estatal.

La población de este caserío se dedica a la agricultura, algunos siembran productos de pan llevar y en menor cantidad se dedican a sembrar mango para venderlo al mercado nacional o para exportación, otros crían animales menores que les sirven para su alimentación y algunos para vender y cubrir otras necesidades. En la actualidad tiene una población de 300 habitantes.

## **1.2. COMO SURGE EL PROBLEMA**

### **A NIVEL MUNDIAL**

En este mundo globalizado, con una economía dirigida por el libre mercado, con el avance de la ciencia y la tecnología, con la masificación de la educación en todos los niveles y modalidades, todavía existe un alto porcentaje de personas que no saben leer ni escribir; y, esto se agrava más aún por cuanto, estos avances han hecho que incluso personas que saben leer y escribir sean consideradas como analfabetos, limitadas a la información y al conocimiento; lo que hace que el analfabetismo siga siendo un problema sin resolver en el mundo, a pesar que año tras año se vienen implementando programas de alfabetización en países con altos índices de analfabetismo.

Por otro lado, podemos deducir que las personas que saben leer y escribir, no se dedican a la lectura, algunos por falta de motivación, otros por no haber desarrollado el hábito de la lectura, esto genera otro problema, al no poder leer por su cuenta, es difícil que puedan acceder a nuevos niveles de conocimiento, entorpeciendo el desarrollo de sus pueblos, así, el progreso y el desarrollo, deviene en una utopía no realizable. Pues se sabe que el desarrollo del poder de leer es clave para quienes están interesados en el desarrollo y educación de niños, jóvenes y de todos quienes desean contribuir al crecimiento del país.

La investigación internacional ha dado un aviso de alerta sobre este tema. Vale recordar que en julio del 2000 , apareció en la prensa el resultado de un estudio comparativo, elaborado por la Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica (OCDE), sobre la capacidad de comprensión lectora y aritmética elemental, entre los países desarrollados y aquellos en vías de desarrollo: nuestro país figuraba en el último lugar.

El problema de comprensión de textos, ha traspasado límites llegando a ser un problema Mundial. El Programa Internacional para el Rendimiento de los Estudiantes (PISA, 2012) auspiciado por la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE, 2006); informó los siguientes resultados correspondientes a los niveles de comprensión lectora que, presenta el mundo actual.

Los países que obtuvieron los más altos índices en deficiencias de comprensión lectora fueron Kirguistán, con 285 puntos; Qatar con 312 y Azerbaiyán, con 350 puntos; siendo estadísticamente estos puntajes obtenidos los más bajos, con respecto al puntaje obtenido en el PISA 2003 cuyo promedio fue 375 puntos. Como se puede apreciar, a través de las evaluaciones realizadas en los años (2007-2012), el problema de la comprensión de textos no sólo se ha evidenciado; sino, por el contrario se ha agudizado.

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo, los educadores y psicólogos (Huey -1908- 1968; Smith, 1965) han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. El interés por el fenómeno se ha intensificado en años recientes, por el proceso de la comprensión en sí mismo no ha sufrido cambios análogos. Como bien señala Roser, “cualquiera que fuese lo que hacían los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, y cualquiera que sea lo que hacen hoy para extraer o aplicar significado en un texto, es exactamente lo mismo”.

Lo que ha variado es nuestra concepción de cómo se da la comprensión; sólo cabe esperar que esta novedosa concepción permita a los especialistas en el tema de la lectura desarrollar mejores estrategias de enseñanza.

Así, el interés por la comprensión lectora sigue vigente, aun cuando este fenómeno se creía agotado, sobre todo en la década de los años 60 y 70 en que algunos especialistas consideraron que la comprensión era resultado

directo del descifrado: si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión, por ende, sería automática. Sin embargo, a medida que los profesores guiaban más su actividad a la decodificación, fueron comprobando que la mayoría de los alumnos no entendían lo que leían.

En ese momento, los pedagogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Dado que los maestros hacían, sobre todo, preguntas literales, los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia y de lectura y análisis crítico del texto.

El eje de la enseñanza de la lectura se modificó y los maestros comenzaron a formular al alumnado interrogantes más variados, en distintos niveles, según la taxonomía de Barret para la Comprensión Lectora (Climer, 1968). Pero no pasó mucho tiempo sin que los profesores se dieran cuenta de que esta práctica de hacer preguntas era, fundamentalmente, un medio de evaluar la comprensión y que no añadía ninguna enseñanza. Esta forma de entender el problema se vio respaldada por el resultado de la investigación sobre el uso de preguntas en la actividad de clase y cuando se utilizan los textos escolares de la lectura (Durkin, 1978; Durkin, 1981).

En la década de los 70 y los 80, los investigadores adscritos al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación (Anderson y Pearson, 1984; Smith, 1978; Spiro et al., 1980).

En esta misma década los investigadores, tanto de la enseñanza como de la psicología y la lingüística, teorizaron acerca de cómo comprende el sujeto. Es a través de ellos que actualmente se concibe el fenómeno de la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984 citado en Cooper 1990 p.17). La comprensión es entonces el intercambio dinámico en donde el

mensaje que transmite el texto es interpretado por el lector, pero a su vez el mensaje afecta al sujeto al enriquecer o reformular sus conocimientos. De ahí que la interacción entre el lector y el texto sea el fundamento de la comprensión, ya que en el proceso de comprender el lector relaciona la información que le es presentada con la información que tiene almacenada en su mente. Este proceso de relacionar información nueva con la antigua es, por tanto, el proceso de la comprensión.

Durante la última década tanto maestros como especialistas se han propuesto encontrar, desde una perspectiva crítica, nuevas estrategias de enseñanza basadas en el mejor entendimiento de los procesos involucrados en la comprensión de la lectura para incorporarlos al marco teórico que utilizan para enseñarla.

También la actividad lectora se vio reducida a que los maestros hicieran preguntas literales sobre el contenido de un texto, creyendo que con ello los alumnos lograba asimilar la lectura. En consecuencia, no se permitía que los niños se enfrentaran al texto utilizando sus habilidades de lectura, inferencia, y análisis crítico, lo que condujo más tarde a que los maestros consideraran que el hacer preguntas era más una manera de evaluar que de enseñar a comprender.

## A NIVEL LATINOAMERICA

A nivel de América Latina y el Caribe, diversos estudios realizados entre 1998 y 2000 y publicados en el 2008, dan a conocer cuál es la situación de las habilidades lectoras de los estudiantes de educación básica. En esta región del mundo dichas investigaciones alertan sobre el estado crítico en que se encuentran millones de estudiantes latinoamericanos y caribeños en materia de lectura. De 13 países que participaron en estas investigaciones se concluye que con excepción de Cuba país que cuenta con los porcentajes



más altos de lectura, en sus estudiantes de nivel básico, los 12 países restantes presentan bajos niveles generalizados de lectura entre sus estudiantes.

A este panorama desolador se suman también otros estudios que revelan que en países como Colombia, Venezuela, Chile, Argentina, Brasil y Ecuador los índices de lectura en la población en general han disminuido drásticamente en los años recientes; en Colombia por ejemplo de acuerdo a una encuesta nacional el 40% de colombianos manifestaron que no leen libros por falta de hábitos, otro 22% externo que no lee por falta de tiempo y dinero para comprar libros. Venezuela también reconoce que si se compran las capacidades lectoras de sus estudiantes con sus similares de Finlandia o de los Estados Unidos, un 90% de sus jóvenes quedarían muy por debajo de las capacidades de lectura adquiridas por los filandeses y los norteamericanos en la actualidad

La comprensión lectora en Latinoamérica, en estos últimos años, es un tema que se le está dando prioridad y mayor énfasis debido a los resultados que se obtuvieron en la evaluación internacional PISA, ubicando a los países latinoamericanos con un bajo nivel de comprensión lectora a diferencia de países de otros continentes. Según los resultados de la prueba internacional PISA, Chile logró el puntaje más alto de todos los países latinos; seguido de Argentina y Brasil. Puntajes que se encuentran por debajo de los niveles requeridos, es decir no han alcanzado la calificación requerida a nivel mundial en el desarrollo de la comprensión lectora, tal es el caso del país sureño que alcanzó el nivel más alto. Tenemos que, apenas 1 de cada 10 estudiantes, se encuentra en los niveles avanzados a comparación de Finlandia que 1 de cada 2 estudiantes presentan un nivel muy avanzado. Ubicándose en el primer nivel del ranking mundial en comprensión lectora.

Desde tiempos atrás se ha considerado la importancia de la lectura y se ha tratado de determinar por qué las generaciones no les gusta leer y si lo hacen no comprende lo que lee.

El interés por este fenómeno ha crecido en los últimos años, porque cada vez en el proceso de la comprensión no hay cambios y se espera que los especialistas en el tema de la lectura puedan desarrollar mejores estrategias de enseñanza.

En la actualidad se tiene muchos problemas con la enseñanza de la lectura; cuando tratamos de aplicar uno que otro método no se tiene un resultado satisfactorio.

De ahí que la "enseñanza" de la lectura debe estar orientada a brindar las estrategias adecuadas para que los alumnos comprendan lo que leen y desarrollen preguntas inferenciales y críticas.

Para ello la lectura responderá a sus intereses, necesidades y decisiones de querer leer; es decir que se constituya en una necesidad para el alumno.

Todo ello repercute en diferentes realidades y Perú no es la excepción, porque aunque se hagan esfuerzos con programas, la realidad pasa por contextualizar e investigar, por ello se hace necesario plantear de inmediato estrategias metodológicas para mejorar las habilidades y destrezas en los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa N° 15132 "Chililique Alto –Distrito de Chulucanas-Provincia Morropón- Región –Piura. Ya que en esta Escuela también surge dicha problemática que se debe solucionar.

### **1.3. CARACTERÍSTICAS DEL PROBLEMA**

La educación siempre ha estado ligada, a la economía, tal es el caso peruano que en los departamentos de extrema pobreza: Huancavelica, Ayacucho, Apurímac y Cajamarca se encuentren la mayor cantidad de analfabetos; esto permite darnos cuenta que la población esté más preocupada por buscar el sustento para sus hijos, y la satisfacción de sus necesidades básicas, como alimento, vivienda, salud, que por la educación. Siendo la educación en última instancia la que permite solucionar estas necesidades, sin embargo ni el Estado, ni las familias, perciben que la Educación es el punto de partida para lograr un desarrollo social y personal; y, la base de toda educación es la lectura cuya práctica nos da la conciencia necesaria, para entender la situación real como ciudadanos, y poder buscar el desarrollo sustentable de nuestro pueblo y de nuestra Nación.

La realidad de la Enseñanza - Aprendizaje en la región de Piura, es igualmente compleja. Todavía hay mucho por aprender. El docente tiene que adoptar actitudes y estrategias que conlleven a un desarrollo integral de los educandos, para formar alumnos y alumnas que dominen fundamentos básicos del saber como por ejemplo leer y producir textos, con espontaneidad y libertad.

Por otro lado, hablando de nuestra educación en Piura, podemos decir sin lugar a equivocarnos, que muchos alumnos terminan su educación secundaria sin saber leer realmente y otros leyendo a medias; y, esto se agrava aún más por cuanto en los diferentes niveles educativos, no se experimenta estrategias para el logro de la comprensión lectora, que permita realmente al alumno entender lo que lee. En todo caso leer con sentido crítico. Por otro lado, todavía encontramos niños y niñas en el primer grado de educación secundaria, que ni siquiera dominan la lectura fonética (oral), ya que, al leer en voz alta, se ponen a deletrear, a veces con mucha dificultad, no comprendiendo lo que expresa el texto.

El haber investigado el problema sobre las limitaciones en el proceso de comprensión lectora se descubre a través de informaciones, que en nuestro

país las deficiencias en el desarrollo de esta importante habilidad es aún más crítico y preocupante, el cual se puso de manifiesto en la evaluación PISA 2012; cuyos resultados registran el último lugar con los siguientes porcentajes: el 65% de los estudiantes, tanto del nivel primario y secundario, se encuentran en el nivel cero, tienen dificultades para registrar información, comprender, interpretar y reflexionar sobre el texto leído; además no realizan prácticas lingüísticas y comprensivas.

A fin de solucionar el problema, el gobierno peruano, a través del Ministerio de Educación, viene implementando políticas y medidas educativas.

En el 2003, con el Decreto Supremo 021 se declara en emergencia el sistema educativo nacional, priorizando el desarrollo de pensamiento lógico matemático y la comprensión de textos, como aprendizajes claves para desarrollar otros, y a través de ello, mejorar el nivel de calidad educativa. Con respecto a la comprensión lectora se formuló una propuesta pedagógica en la que se dan los lineamientos del área de comunicación, se propone estrategias para desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes de Educación Básica Regular, también se reglamentó el desarrollo del plan lector en todas las instituciones públicas y privadas. El cual no ha dado buenos resultados por ser una simple práctica de lectura, desligada de los procesos de enseñanza-aprendizaje; pese a los esfuerzos realizados, la situación problemática con respecto a la comprensión de textos, es una aspiración que aún no se ha materializado.

Siguiendo el diagnóstico de la realidad situacional del educando que estudian en las instituciones educativas de nuestra zona, generalmente los niños y niñas proceden de lugares de extrema pobreza, es decir de zonas inhóspitas de bajos recursos económicos. Esto permite que los padres de familia emigren a otros lugares en busca de trabajo, descuidando la atención que debe asistir a sus hijos en ayudarles en sus tareas educativas. Así mismo cierto número de

padres de familia son analfabetos, otros tienen educación primaria, esto también influye que no tienen la capacidad de poder completar una tarea que deja el profesor al niño y niña y también por falta de claridad en el uso del lenguaje.

A la vez hay otros factores que incomodan a los niños en su realidad ambiental: No cuentan con el servicio de la luz eléctrica que les permita ver con claridad lo que va a investigar, escasa comunicación entre vecinos por habitar distanciados, poca valoración a la educación, prospera el conformismo por su bajo nivel cultural de la población, la falta de fuentes de información, escasa práctica de los valores porque a los niños desde pequeños los hacen trabajar en faenas agrícolas, al trabajo de patronos, los padres en minoría acuden a las reuniones de comités de aula que les permiten estar informados del aprendizaje de sus niños. Existe un decir tradicional de los padres de familia de la zona rural “mi hijo (a) no va ser ingeniero, profesor, médico, basta con su primaria y secundaria ya puede defenderse”, no tienen una adecuada nutrición alimentaria, que según datos estadísticos de la posta médica del caserío informa que el 30% de la población escolar son niños desnutridos por su bajo peso y talla perjudicando su desarrollo físico y mental, y se deja notar porque mucho se enferman.

Se considera a sí mismo el esfuerzo que hace el docente en la enseñanza tratando de descartar los desniveles de aprendizaje, aplicando estrategias y técnicas sencillas de comprensión lectora, por lo que el niño sabe leer; pero la mayoría tiene dificultades para comprender.

Por lo expuesto, es necesario que con las recomendaciones de ciertos autores, en la investigación del diagnóstico sobre los problemas de aprendizaje en la comprensión lectora va a permitir mejorar más nuevos aprendizajes y al mismo tiempo superar el bajo nivel de comprensión teniendo más acceso a las fuentes de información .

Desde las perspectivas de la experiencia pedagógica la presente investigación tiene como problema el bajo nivel de comprensión lectora en los niños de educación primaria. Se observa desniveles de aprendizaje porque leen; pero no comprenden el significado del texto, esta realidad se origina desde la etapa preescolar del niño, se observa la dificultad que tienen para expresar sus ideas, emociones, intereses. Esta situación nos hace opinar que es el resultado del difícil sistema social, económico que atraviesa nuestro país.

En nuestro país, la escuela ha realizado grandes progresos en el ámbito perceptivo motriz, sin embargo en el ámbito de la comunicación fonológica a pesar de numerosos estudios realizados en diversos países que demuestran el afecto positivo del desarrollo de habilidades metafonológico en el proceso lector. Es la educación pre escolar que se brinda.

En la actualidad, la lectura comprensiva es un tema esencial para la vida. La ineficacia en ella, traería graves problemas para el aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto, es necesario que la persona adquiera capacidades que estén orientados a desarrollar óptimamente la comprensión lectora; y de esta manera contribuir directamente a la formación integral del ser humano.

La Institución Educativa N° 15132 "Chililique Alto –Distrito de Chulucanas- Provincia Morropón- Región –Piura. Brinda atención en el nivel de educación primaria.

Se ha evidenciado que muchos de los alumnos y alumnas del 4to grado del nivel primario presentan problemas de hábitos lectores los mismos que dificultan la comprensión e interpretación de un texto leído no solo en el área de Comunicación Integral, sino en las demás áreas de aprendizaje.

Esta problemática se debe a que los alumnos y alumnas:

- a) No poseen interés por la lectura.
- b) utilizan inadecuadas estrategias para llegar a la comprensión lectora, también intervienen factores como, la motivación, el contexto y contenido en el que se encuentre el niño desarrollando la lectura.
- c) No comprenden lo que leen.
- d) Lo que ellos hacen es ver los dibujos de los libros.
- e) Despreocupación de algunos docentes por promover entre sus alumnos los hábitos lectores.

#### **1.4. METODOLOGÍA EMPLEADA**

El trabajo está diseñado en dos fases: En la primera hemos considerado el diagnóstico situacional y poblacional que me permitió seleccionar las técnicas de investigación.

En la segunda fase hemos desagregado las variables, haciendo hincapié en la variable independiente que guarda relación con la elaboración de la propuesta.

La investigación adoptó el siguiente diseño:

Leyenda:

- R** = Realidad observada.
- OX** = Observación de las dificultades de la realidad.
- P** = Propuesta.
- T** = Teoría que lo sustenta.
- R1** = Mejoramiento de la realidad observada.

La Población de esta investigación estuvo conformada por los niños y niñas matriculados en el aula de cuarto grado del nivel primario de la I.E N° 15132

Chililique Alto – Chulucanas – Morropón - Piura, quienes estudian en una sola sección de 14 estudiantes, siendo la muestra de tipo censal por se una población pequeña

#### Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

TÉCNICA	INSTRUMENTOS	APLICACIÓN	PARA QUE SIRVIÓ
OBSERVACIÓN	Expontánea	Directa	Para detectar el problema de investigación
ENTREVISTA LISTA DE COTEJO	Guía de la entrevista Guía de Lista d cotejo	Indirecta	Se aplicó a la muestra seleccionada para recoger los datos sobre las hipótesis.
FICHAJE	Se dará en toda la investigación , ya que el examen de la teoría y de la investigación en el propio campo de interés , se establecerá a través de la revisión bibliográfica permanente.		

Se logró la coordinación desde un inicio con el Director de la Institución Educativa, con los docentes de aula. Se prepararon los instrumentos de acopio de información.

Posteriormente se Aplicaron los instrumentos de acopio de información, para poder determinar la formación de la base de datos, destacando los cuadros estadísticos, para su análisis de los datos, la interpretación de los datos y la Exposición de los datos.

Se debe explicar que posteriormente se establece los cuadros estadísticos, los cuales son tablas en las cuales solo aparecen los datos que se obtuvieron de la investigación científica. Es la tabla más sencilla, estas tablas se construyeron por



medio de la tabulación de los datos, este procedimiento es relativamente sencillo, para realizarlo nos ocupamos de un conjunto de datos estadísticos obtenidos al registrar los resultados de una serie de  $n$  repeticiones de la observación aleatoria, es importante decir que el resultado de cada observación puede expresarse de forma numérica, para este tipo de tablas de entrada de datos se puede trabajar con una ó mas variables, de manera que nuestro trabajo de investigación, tendrá mayos confiabilidad.

## **CAPÍTULO II**

### **2.0 MARCO TEÓRICO**

#### **2.1 La lectura**

"Se entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito" (Adam y Starr, 1982), Según Smith (1980) "La importancia del pensamiento previo o conocimiento del mundo del lector produce una lectura eficaz. No solo en la lectura, sino en cualquier proceso de aprendizaje humano, tiene como base nuestra teoría interna del mundo y sobre ella se conforma y desarrolla toda estructura cognitiva".

Condemarín (2000) "La lectura, es el proceso de comprender el significado del lenguaje escrito, y constituye una experiencia significativa que abre el mundo del conocimientos, proporciona sabiduría, permite conectarse con autores y personajes literarios, constituye indudablemente el logro académico más importante de la vida de los estudiantes y, aunque parezca increíble, todo este poder surge sólo a partir de 28 letras del alfabeto que se articulan entre sí de 27manera casi infinita. El desarrollo del poder de leer es clave para quienes están interesados en el desarrollo de lo niños y jóvenes y para todos los que desean contribuir al crecimiento del país".

Es necesario reconocer que la lectura es el proceso de la recuperación y aprehensión de algún tipo de información o ideas almacenadas en un soporte y transmitidas mediante algún tipo de código, usualmente un lenguaje, que puede ser visual o táctil.

Por tal razón, se considera que un sujeto lee cuando es capaz de transformar los signos gráficos en significados, incluyendo los procesos de comprensión, considerando que el proceso clave de la lectura es el reconocimiento de

palabras, por medio de la adquisición de un nuevo vocabulario, en sus prácticas lectoras y sociales. De igual manera, si el lector no lleva a cabo los procesos sintáctico y semántico la lectura perdería su principal objetivo que es el de transmitir información.

## **2.2 COMPRENSIÓN DE LECTURA.**

La lectura comprensiva es entendida como un proceso intencionado, en el que el lector desempeña un papel activo y central, desarrollando un conjunto de habilidades cognitivas que le permitan, organizar e interpretar la información textual basándose fundamentalmente, en los saberes o conocimientos previos necesarios para llegar a una comprensión eficaz.

Es la interacción con el lector y el texto es el fundamento de la comprensión, pues a través de ella el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente, la comprensión es el proceso de elaborar el significado relacionando las ideas relevantes del texto con las ideas del lector (Cooper, 1990). La comprensión tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984).

La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión.

Una de las habilidades del pensamiento crítico, es comprender la lectura con profundidad, esta comprensión es un proceso cognitivo completo e interactivo

entre lo que el autor expresa y las expectativas, objetivos, experiencias y conocimientos previos del lector. No basta con decodificar la lectura, puesto que ningún texto tiene un sentido fijo, sino que es el lector quien construye su significado (Argurín y Luna 2001).

Leer es buscar activamente el significado de un texto, en relación con las necesidades, intereses y proyectos del lector. La única meta de todo acto de lectura, es comprender el texto que uno está leyendo, con el propósito de utilizarlo de inmediato, para su información, su placer, etc.

SOLE (1987) Hace una propuesta metodológica para la enseñanza de la comprensión lectora a partir de las teorías constructivistas del aprendizaje de la lectura como proceso de construcción conjunta , en la que establece una práctica guiada a través de la cual el profesor proporciona a los alumnos los “andamios” necesarios para que puedan dominar progresivamente las estrategias de comprensión.

La comprensión de un texto se ve afectada por factores relacionados con el lector y con el texto que se lee así: Factores relacionados con el lector. El conocimiento previo que el lector tiene acerca de lo que lee. El interés del lector en el tema. Entre más interesado este el lector en un tema, más fácil comprende lo que lee.

El propósito que impulsa al lector a leer. El estudiante que tiene un propósito determinado, que lo impulsa a leer tiene más posibilidades de comprender el texto que el estudiante que lee el mismo material sin propósito aparente.

La habilidad del lector para decodificar las palabras rápidamente. Si el lector se encuentra con un texto con palabras extrañas a su vocabulario se centrará más en buscar el significado de palabra por palabra y no se concentrará en comprender el texto en su totalidad.

Factores relacionados con el texto que se lee. El número de palabras no familiares.

Se refiere al léxico desconocido del lector, es decir una persona puede leer un texto pero no puede comprender nada por la falta de vocabulario avanzado dependiendo de la exigencia del texto.

La longitud de las frases. La investigación ha demostrado que entre más largas y complejas sean las frases que conforman una idea más difícil será comprenderlo; pero esto no puede ser problema para el lector que practica continuamente la lectura y se preocupa por entender el texto a cabalidad.

La sintaxis. Para comprender el significado de una frase es necesario comprender la estructura de la frase y el significado individual de las palabras. Y la manera como la información se encuentra dentro de las diferentes frases; aquí se puede desarrollar la habilidad de hacer inferencias porque se necesita extraer ideas para comprender el texto. Integración del texto hace referencia a la habilidad de reunir la información que se encuentre en un texto pero que esté desorganizada.

## **2.2.1 ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA**

### **a) ESTRATEGIAS ANTES DE LA LECTURA:**

CASSANY, LUNA Y SANZ (1994) proponen un modelo interactivo, de que la comprensión del texto se alcanza a través de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe, sobre el tema y de que el proceso de lectura comienza antes de la lectura propiamente dicha, cuando el lector se plantea sobre sus expectativas sobre lo que va leer. Para este momento, priorizamos cuatro acciones importantes: Determinar el género discursivo: En base al

género discursivo, los textos pueden ser clasificados en: narrativos, descriptivos y expositivos.

Determinar la finalidad de la lectura: Además de identificar la finalidad del género, para leer de manera estratégica los escolares deben comprender que tanto su atención como las estrategias a emplear no siempre perseguirán un mismo objetivo, independientemente del género discursivo.

Por tanto, es importante que los lectores sepan cuáles son las características de la demanda en una tarea determinada de lectura y sean capaces de responder a cuestiones como, ¿Para qué leo? ¿Quién lo escribe y para qué? ¿Qué finalidad tiene el discurso?

Activar conocimientos previos: La importancia de reconocer y activar los conocimientos previos se origina a partir de la teoría de los esquemas, un esquema es la estructura general de conocimiento del lector que sirve para seleccionar y organizar la nueva información en un marco integrado y significativo.

Ninguna tarea de lectura debe iniciarse sin que los niños se encuentren motivados, es necesario que el niño sepa los objetivos que se pretende con su actuación, las situaciones de lectura más motivadoras son también las más reales. Solé, I., (1990, pag, 61)

Preguntas previas y formulación de propósitos: Consiste en formularles una o varias preguntas para focalizar su atención, es necesario que conozcan:

.Título. Es una clave importante que permite que el lector formule hipótesis sobre su contenido.

Técnica C-Q-A Esta estrategia desarrollada por Donna Ogle toma su nombre de las palabras en inglés que la definen ¿Qué sé?, ¿Qué quiero

aprender?,¿Qué he aprendido?, estas preguntas hacen que se active el conocimiento previo , los niños contestan antes de iniciar la lectura y luego hojean el libro y responden la segunda pregunta ,luego de leer se contesta la tercera pregunta de manera individual ., Condemarín,M, también toma estas estrategias pero con los nombres de (S-Q-A).

Palabras claves Se les presenta un conjunto de palabras claves representativas de los aspectos más importantes del texto informativo que van a leer y ellos la organizan de una manera que les parezca lógica justifican sus puntos de vista y luego los confirman o rechazan leyendo el texto. Condemarín, M. (1999 pág. 126)

#### b) ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA

Es leyendo que uno se transforma en lector y no aprendiendo a leer primero, para leer después (Jolibert 2000).

En este momento, el lector debe ser capaz de construir una representación mental adecuada del texto escrito, recordarla y supervisar dicho proceso. Para ello, es crucial el uso de estrategias para realizar con efectividad procesos de reconocimiento de palabras, interpretación de frases y párrafos, comprensión del texto y supervisar dicha comprensión.

Estas son: Identificar palabras que necesitan ser aclaradas Aceptando que los lectores noveles precisan de cierta efectividad en los procesos de reconocimiento de patrones visuales, decodificación que no limiten la memoria operativa.

En general y para todos los niveles educativos, es importante que los escolares desarrollen habilidades de buen uso del diccionario. En los niveles iniciales deben aprender a construir un diccionario propio que recoja definiciones de la

palabras que utilizan, información contextual relacionada con cada nueva palabra.

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

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

El parafraseo es una estrategia útil para comprender aquella información compleja para el lector; decir esa información con sus propias palabras, con el propósito de simplificarla, facilita su retención y procesos de vinculación con proposiciones previas o posteriores.

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

## REPRESENTACIÓN VISUAL

El uso de representaciones gráficas en jóvenes lectores, está justificado al menos, por estas cuatro razones:

Induce y entrena a los estudiantes a usar representaciones mentales visuales, en lugar de palabras y ello permite sintetizar información en la memoria operativa, en mayor medida que sin el pensamiento visual. Facilita que el escolar



establezca relaciones entre ideas y conceptos. Se facilita y mejora así la calidad de la memoria explícita. Por tanto, facilita el uso de esa información.

## REALIZAR INFERENCIAS

La comprensión lectora está supeditada a la calidad de los procesos inferenciales. Establecen conexiones entre el conocimiento previo y el texto; también, realizar conexiones entre la información expuesta en el texto; dicho de otro modo, establecen relaciones texto y texto-conocimientos previos.

Permiten al lector completar información explícitamente omitida en el texto pero necesaria para obtener una representación mental de la estructura global más elaborada.

Detectar información relevante. En las actividades de lectura no siempre se precisa toda la información textual para comprender el texto. Dicho de otro modo, no toda la información de un texto es relevante para su comprensión; algunas ideas son principales, otras son secundarias y otras son irrelevantes.

Por ello, los escolares deben aprender a seleccionar la información relevante de un texto y descartar la irrelevante, este proceso les facilitará relacionar un conjunto de proposiciones claves y construir una representación global del texto.

## c) ESTRATEGIAS DESPUÉS DE LA LECTURA

En este momento podemos distinguir tres finalidades: una, relacionada con la revisión del proceso lector y consciencia del nivel de comprensión alcanzado; otra, dirigida a elaborar una representación global del texto, es decir una finalidad expresiva; y por último una finalidad comunicativa.

## REVISIÓN DEL PROCESO LECTOR.

Consciencia del nivel de comprensión logrado En este momento es oportuno enseñar a los escolares a revisar las preguntas, inferencias y predicciones que realizaron antes de leer y durante la lectura, usando para ello toda la información del texto. También deben aprender a constatar su grado de satisfacción con el propósito que establecieron antes de comenzar la lectura, así como reflexionar para valorar el nivel de comprensión que consideran que han alcanzado.

Construcción global de representación mental finalidad expresiva

El lector debe usar estrategias que le faciliten crear una idea global del texto, mediante representaciones visuales, resúmenes completos y jerarquizados y síntesis.

Como se ha comentado, el uso de representaciones visuales mentales de los textos, como estrategia, facilita la comprensión textual y facilita los procesos memorísticos. Si bien en este momento, es adecuado que los escolares representen la información global textual en una o varias ilustraciones conectadas. También el uso de mapas conceptuales puede ser una estrategia valiosa para organizar y conectar la información.

## FINALIDAD COMUNICATIVA

Es crucial permitir a los escolares explicar y discutir con sus compañeros sus versiones sobre el texto ya que, además de facilitar experiencias para el desarrollo de la competencia comunicativa, favorece a los escolares comprobar hasta qué punto han comprendido la historia, si han obviado algo, aclarar dudas con sus compañeros, ser más conscientes sobre los procesos implicados en la lectura, internalizar diálogos intersubjetivos que operen a modo de herramienta autorreguladora.

### **2.2.2 NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA.**

La lectura se caracteriza porque es una práctica constante en la etapa escolar, sí como también en la universitaria; por eso se afirma que es el medio para la adquisición de conocimientos que enriquece nuestra visión de la realidad, aumenta nuestro pensamiento y facilita la capacidad de expresión.

Para entender y/o comprender lo que un texto nos quiere decir tenemos que saber reconocerlos. Primero debes identificar el tipo de texto según su objetivo. Luego debes realizar una lectura de conjunto del texto, que te permitirá captar los temas centrales, el argumento y algunos problemas que presenta.

Finalmente debes releer el texto de modo cuidadoso y detenido. Para entender este proceso de la interpretación y hacer un análisis en profundidad proponemos dividir la lectura en los siguientes niveles:

- **NIVEL LITERAL**

Es un proceso de lectura, guiado básicamente en los contenidos del texto, es decir se atiene a la información reflejada o consignada en el texto. Hay transferencia de información desde el texto a la mente del lector; en este nivel de comprensión lectora destaca las habilidades mnemotécnicas.

Este nivel de lectura es simple de visualizar, ya que nos habla de Decodificar los signos escritos de la palabra u oración, convirtiendo lo visual en sonoro y viceversa.

Nos habla de la trasposición de los contenidos del texto al plano mental del lector y nos permite una clara información de los más mínimos detalles

del texto, no es una precisa de espacio y tiempo uniéndolo a la secuenciación de sucesos.

- NIVEL INFERENCIAL

Es el nivel más alto de comprensión, donde el lector, al analizar el texto, va más allá de lo expresado por el autor. Es capaz de deducir o inferir ideas o informaciones que no han sido señaladas o expresadas de manera explícita en el texto, sino que han sido omitidas y que pueden ser deducidas por el lector cuando hace uso del nivel inferencial. Supone el reconocimiento de ideas implícitas, no expresadas, es decir, el lector lee lo que no está en el texto, es un aporte en el que prima su interpretación, relacionando lo leído con sus saberes previos que le permita crear nuevas ideas en torno al texto.

Por lo tanto el nivel inferencial establece relaciones más allá del contenido literal del texto. Este nivel hace uso de la decodificación, la inferencia, el razonamiento inductivo y el deductivo, el discernimiento y la identificación e interpretación de las temáticas de un texto.

- NIVEL CRÍTICO

Es una lectura más lenta, pues, se puede volver una y otra vez sobre los contenidos, tratando de interpretarlos y obtener un a mejor comprensión. Permite al lector expresar opiniones y emitir juicios en relación al texto. Puede reflexionar sobre el contenido del mismo a fin de emitir un juicio crítico valorativo o una opinión sobre lo leído.

Este nivel supone haber superado los niveles anteriores de comprensión literal e inferencia, llegándose a un grado de dominio lector caracterizado

por permitir juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo.

### **2.3.TIPOS DE TEXTOS.**

Los modelos tipológicos de Werlich y de Adam, destacan por dos razones: a) porque delimitan las fronteras entre género y tipo y b) por ser los más operativos y didácticos para nuestro objetivo final, que es fomentar la competencia lectora de los aprendientes de E/LE. Werlich (1975) propone una tipología basada en las estructuras cognitivas. A partir de la combinación de la dimensión cognitiva (“modos de abordar la realidad”) con la dimensión lingüística (“modos de representar la realidad”) reconoce la existencia de cinco tipos textuales básicos que pone en relación con las operaciones cognitivas y que denomina bases textuales:

- base descriptiva: relacionada con la percepción del espacio
- base narrativa: relacionada con la percepción del tiempo
- base expositiva: explica representaciones conceptuales (sintéticas o analíticas)
- base argumentativa: expresa una toma de posición o un juicio de valor
- base instructiva: indica acciones para el comportamiento del hablante.

Werlich fue el primero en señalar que las bases textuales se organizan en secuencias, puesto que no son homogéneos. Esta idea la recoge y la elabora Adam en su propuesta de clasificación de secuencias textuales prototípicas.

Adam (1992, 2005) insiste en el carácter heterogéneo de la mayoría de los textos. No existen tipos puros, por ejemplo, textos puramente narrativos o descriptivos. El texto se concibe como un conjunto de secuencias de varios tipos que se articulan entre sí y se van alternando. Propone cinco secuencias prototípicas (de ellas cuatro coinciden con las de Werlich): La secuencia

descriptiva, La secuencia narrativa, la secuencia expositiva, la secuencia argumentativa y la secuencia dialogal.

#### a) TEXTOS NARRATIVOS.

La finalidad del texto narrativo consiste en contar hechos, reales o ficticios, que suceden a unos personajes en un espacio y en un tiempo determinado. La estructura del texto narrativo está compuesta de estas tres partes:

Introducción o planteamiento. Sirve para introducir los personajes. Nos presenta una situación inicial, un conflicto que les sucede a unos personajes en un tiempo y en un lugar determinado.

Nudo o conflicto. Se desarrollan los acontecimientos planteados en la introducción. Los personajes se ven envueltos en el conflicto y actúan en función del objetivo que persiguen.

Desenlace o solución de la situación planteada. En esta parte del relato se resuelve el conflicto de la fase inicial. Puede tener un final feliz o trágico; positivo o negativo.

#### CLASES DE TEXTOS NARRATIVOS

El cuento es una narración breve, oral o escrita, que relata eventos que pueden ser reales o imaginarios. Los cuentos pueden ser populares, es decir, que son generalmente anónimos y se transmiten en forma oral; o literarios: cuando se transmiten a través de la escritura y tienen un autor conocido.

Este tipo de texto pretende que el lector obtenga una imagen exacta de la realidad que estamos transmitiendo en palabras, una especie de “pintura verbal”.

Las leyendas son narraciones fantásticas se han transmitido en forma oral de una generación a otra, es decir, de padres a hijos, y así sucesivamente hasta que se consolidan.

#### b) TEXTOS DESCRIPTIVOS.

El texto se denomina descriptivo cuando consiste en explicar cómo es alguien, un sentimiento, un animal o un objeto.

Mediante este tipo de texto pintamos con palabras, definimos las características de aquello que describimos.

Este tipo de descripción la que encontramos en enciclopedias y en ella no interviene el parecer del que describe) y literaria (cuando lo descrito se realiza de un modo muy personal, intervienen los sentimientos y pensamientos del que realiza la descripción, es, por tanto, subjetiva).

El texto descriptivo consiste en la representación verbal real de un objeto, persona, paisaje, animal, emoción, y prácticamente todo lo que pueda ser puesto en palabras.

Llegaron a

#### c) TEXTO INFORMATIVO.

Los textos informativos son un tipo de texto que tienen como objetivo principal transmitir información. Dentro de los textos informativos podemos nombrar los científicos, periodísticos y técnicos.

Los textos informativos cuentan cosas que han ocurrido a determinadas personas, acontecimientos reales, actuales o pasados, o brindan información sobre temas como los animales o la naturaleza.

La clave de los textos informativos es que la información debe aparecer de forma clara y ordenada y dejando de lado sentimientos y opiniones. Estas características diferencian a los textos informativos de otros tipos de textos como los poemas o los cuentos.

Los textos informativos aparecen en diferentes soportes: Periódicos, revistas, textos de enciclopedias, folletos, etc.

#### D) TEXTOS POÉTICOS

Es aquel que apela a diversos recursos estilísticos para transmitir emociones y sentimientos, respetando los criterios de estilo del autor.

Lo más habitual es que el texto poético esté escrito en verso y reciba el nombre de poema o poesía. Se destaca por la inclusión de elementos de valor simbólico y de imágenes literarias. De esta forma, el lector tiene que tener una actitud activa para decodificar el mensaje.

En el género poético, en definitiva, sobresale la estética del lenguaje por sobre el contenido gracias a diversos procedimientos a nivel fonológico, semántico y sintáctico. El texto poético moderno suele caracterizarse por su capacidad de asociación y de síntesis, con abundancia de metáforas y otras figuras literarias.

#### d) EL TEXTO INSTRUCTIVO.

Los textos instructivos tienen la intención de dirigir las acciones del lector; son las instrucciones que están presentes diariamente en nuestra vida cotidiana, tanto en la escuela como fuera de ella.



Dichos textos guían sobre como accionar algún aparato o sistema como por ejemplo: manuales de uso de tecnologías, guías de reparación de artefactos, etc.

algunos explican como elaborar algo a partir del seguimiento de instrucciones utilizando ciertos elementos, dividiéndose el texto en la lista de materiales requeridos y el procedimiento en sí. Como ejemplo están las recetas de cocina, como usar un determinado producto (Ej: lámpara), las guías de tejido de vestimenta con determinadas técnicas, manuales de construcción de muebles por piezas, etc.

Los textos instructivos son las instrucciones que están presentes diariamente en nuestra vida cotidiana, tanto en la escuela como fuera de ella. El uso mismo de los medios tecnológicos nos exigen seguir instrucciones permitiéndonos el manejo de este tipo de textos instruccionales.

## **2.4 EVALUACIÓN**

Evaluación es el acto que consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución o los resultados de un alumno, con el fin de tomar una decisión (Macario). La evaluación de los aprendizajes es un proceso, a través del cual se observa, recoge y analiza información relevante, respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizarlo.

- Lista de cotejo

Consiste en un listado de aspectos a evaluar (contenidos, capacidades, habilidades, conductas, etc.), al lado de los cuales se puede calificar un puntaje, una nota o un concepto.

Es entendido básicamente como un instrumento de verificación Es decir actúa como un mecanismo de revisión durante el proceso de enseñanza aprendizaje de ciertos indicadores prefijados y la revisión de su logro o de la ausencia del mismo.

Puede evaluar cualitativa o cuantitativamente, dependiendo del enfoque que se le quiera asignar o bien, puede evaluar con mayor o menor grado de precisión o profundidad. También es un instrumento que permite intervenir durante el proceso de enseñanza aprendizaje ya que puede graficar estados de avance o tareas pendientes. Por ello, las listas de cotejo poseen un amplio rango de aplicaciones, y pueden ser fácilmente adaptadas a la situación requerida.

## **2.5 TEORÍA DE ISABEL SOLÉ GALLART.**

Solé Gallart, Isabel (1992) su obra “Estrategias de Lectura” 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.

Solé (1994) para Solé, la lectura tiene subprocesos, entendiéndose como etapa del proceso lector: un primer momento, de preparación anímica efectiva 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 en tercer momento la consolidación del mismo; haciendo uso de otros mecanismos cognitivos para sintetizar, generalizar y transferir dichos significados.

La lectura como proceso de adquisición de habilidades de carácter cognitivo, afectivo y conductual, debe ser tratado estratégicamente por etapas. En cada una de ellas han desarrollar diferentes estrategias.

Solé (1994) decide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura:

- **Antes de la lectura:** es el encuentro anímico de los interlocutores, cada cual con lo suyo: uno que expone sus ideas del texto, y otro que aporta su conocimiento previo por interés propio. En esta etapa y con las condiciones previas se enriquece la dinámica de la lectura con otros elementos sustantivos: el lenguaje, las interrogantes, e hipótesis, recuerdos evocados, familiarización con el material escrito, una necesidad y un objeto de interés del lector, no del maestro únicamente.
- **Durante la lectura:** en esta etapa los estudiantes deben hacer una lectura de reconocimiento, en forma individual, para familiarizarse con el contenido general del texto. Seguidamente pueden leer en fases o pequeños grupos, y luego intercambiar opiniones y conocimientos en función al propósito de la actividad lectora.
- Este es el momento para que los estudiantes trabajen los contenidos transversales, valores, normas y toma de decisiones; sin depender exclusivamente del docente.
- **Después de la lectura:** de acuerdo con el enfoque socio-cultural Vigotsky, L. (1979), la primera y segunda etapa del proceso propiciará un ambiente socializado y dialógico, de mucha comprensión.

En esta etapa todavía está vigente la interacción y el uso del lenguaje, cuando se les propone a los estudiantes la elaboración de esquemas, resúmenes, comentarios, etc. En esta etapa el trabajo es más reflexivo,

crítico, generalizador, metacognitivo, metalingüístico; o sea que el aprendizaje entra a un nivel intrapaisicológico.

#### LA IDEA DE LA LECTURA ES QUE:

La experiencia activada con el lenguaje se convierte en imágenes de carácter objetivo las que vienen a integrarse a los esquemas mentales del sujeto. El fin supremo en todo aprendizaje significativo es formar nuevas personas razonadoras, críticas, creativas, con criterios de valoración propios del cambio.

Solé, sostiene que en el proceso de la lectura se van generando los niveles de comprensión lectora que son:

- **NIVEL LITERAL O COMPRENSIVO.** Es el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto (propia del ámbito escolar). Implica distinguir entre información relevante y secundaria, encontrar la idea principal, identificar las relaciones de causa – efecto, seguir instrucciones, identificar analogías, encontrar el sentido a palabras de múltiples significados, dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad, etc. para luego expresarlo con sus propias palabras.

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

- **NIVEL INFERENCIAL.** Se activa el conocimiento previo del autor y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se van verificando o reformando mientras se va leyendo.

-

La lectura inferencial es en sí misma “comprensión lectora”, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones.

La idea es que permite al maestro ayudar a formular hipótesis durante la lectura, a sacar conclusiones, a prever comportamientos de los personajes y a realizar una lectura vivencial.

- **NIVEL CRITERIAL.** En este nivel de comprensión del lector después de la lectura, confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee, determina las intenciones del autor del texto, lo que demanda un procesamiento cognitivo más profundo de la información.

La idea es que es que en este nivel, el niño y la niña después de haber sido motivado(a) y leído el texto, ha comprendido las intenciones del autor, el escenario, los hechos, los personajes que figuran en el texto, las ideas, el niño juega y emite juicios de crítica tal como le ha tomado sentido la lectura.

Solé, fundamenta que las estrategias de comprensión lectora, es el proceso mediante el cual el lector establece relaciones interactivas con el contenido de la lectura, vincula las ideas con otras anteriores, las contrasta, las argumenta y luego saca conclusiones personales. Estas conclusiones de información significativa, al ser asimiladas y almacenadas por el lector, enriquecen su conocimiento.

La idea es que sin comprensión no hay lectura, la lectura para la comprensión no debe ser superficial o vaga, debe ser activa, exploratoria, indagatoria por que la comprensión durante la lectura consiste en el despliegue de un conjunto de actividades que tienen por propiedad la extracción o elaboración del significado.

**LAS ESTRATEGIA DE LECTURA** son procedimientos y estos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos que implican lo cognitivo y lo metacognitivo. Es necesario enseñar estrategias de comprensión lectora porque queremos hacer lectores autónomos es decir hacer lectores capaces de aprender de todos los textos.

Es necesario cambiar la forma de enseñar la comprensión lectora si queremos que nuestros alumnos se conviertan en constructores de significado, para ello debemos modificar nuestras prácticas de clase a través de diversas estrategias. ( Solé, I 2000, pág. 205)

## **2.6 TEORÍA DE KENNETH GOODMAN:**

Kenneth Goodman (2007), con su modelo “psicolingüístico uno de los dominios de la lingüística que se ocupa de estudiar los procesos psicológicos de producción y comprensión del lenguaje. Sus teorías básicas son:

- El uso del lenguaje como elemento de interacción social un lector comprende un texto cuando reconoce e identifica los significados, los universos implícitos y explícitos; cuando puede relacionarlos con lo que ya sabe, con lo que le interesa y con el mundo que lo rodea, y las operativiza a través del ejemplo, comparaciones, enunciados u otro medio que le permita expresar sus aprendizajes. El lector apelará a diversas informaciones, ubíquese la naturaleza interactiva de proceso de leer, que provienen de distintas fuentes; el texto, el contexto, que delimita o restringe la ambigüedad a la polisemia y los conocimientos previos que tal lector posee y maneja.
- Los procesos que tienen lugar en el receptor al oír a leer los mensajes. Para ordenar un texto y comprenderlo, el lector tiene que interactuar con él. De hecho, desplegará una gran actividad cognitiva cuando actúe sobre el texto. En ese proceso establecen preguntas que guiarán

su lectura, de tal modo que se acercará a la autocomprensión lectora entendida como un conjunto de estrategias, que le permitirán, además de relacionar la información nueva con sus conocimientos previos sobre el tema en cuestión, tener propósitos reales de lectura, aproximarse a la obtención de sus objetivos de lectura y reconocer los aspectos fundamentales del texto.

En este sentido, cabe citar algunos procesos particulares que se deben dar en cada receptor:

- Identifica el tipo de texto (narración, descripción, planteamiento de un problema, instrucciones, etc.) y reconoce su estructura (narrativa, descriptiva, argumentativa, etc.).
- Identifica el tema tratado, mediante una lectura preliminar de exploración.
- Analiza el texto para identificar las ideas principales y los datos importantes referentes al tema.
- Evalúa el contenido del texto que lee, apreciando si es verdad o no lo que se afirma, si es importante, etc.
- Selecciona la información que necesita.

Además de ello un lector atento puede detectar los aspectos deficitarios que apreciaron durante su lectura, reconocer sus limitaciones para comprender un texto, así como evaluar la eficacia de las estrategias y corregir sus errores. De igual modo, hará inferencias, lo que consiste en reponer toda la información que un texto omite, a partir de los conocimientos conceptuales o lingüísticos que se poseen. Para realizarlo, el lector pone en juego toda su competencia morfosintáctica – semántico y fónico – gráfica siempre hacia el propósito que persigue; la comprensión, las condiciones que inducen al lector a organizar sus mensajes de determinada manera:

Cabe destacar que los psicolingüistas, representados por Kenneth Goodman, persisten en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que

componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor, y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa. Este enfoque interactivo supone que la lectura es un proceso amplio e indivisible, durante el cual el lector construye el sentido a través de la interacción con el texto; la experiencia previa del lector cumple un rol fundamental en la construcción del sentido del texto.

Se dice entonces que la lectura es la capacidad de los humanos alfabetizados para extraer la información

## **2.7 TEORÍA DE DAVID PAUL AUSUBEL**

David Paul Ausubel, famoso psicólogo de la educación estadounidense, es el creador de la Teoría Aprendizaje Significativo, uno de los conceptos básicos en el moderno constructivismo.

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la “estructura cognitiva”, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Esto quiere decir que en el proceso educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender.

- La característica más importante del Aprendizaje Significativo es que produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones.
- El aprendizaje mecánico, contrariamente al aprendizaje significativo, se produce cuando no existen subsunsores



adecuados, del tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos pre – existentes, un ejemplo de ello sería el simple aprendizaje de que el niño solo aprenda a leer bien, careciendo de conocimientos previos.

### **2.7.1 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO APLICADO A LA PRESEENTE INVESTIGACIÓN**

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por “estructura cognitiva”, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con “mentes en blanco” o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Ausubel resume este hecho en el epígrafe de su obra de la siguiente manera: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente".

#### **A. Aprendizaje Significativo y Aprendizaje Mecánico**

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (AUSUBEL; 1983 :18).

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

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante("subsunsor") pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras.

A manera de ejemplo en física, si los conceptos de sistema, trabajo, presión, temperatura y conservación de energía ya existen en la estructura cognitiva del alumno, estos servirán de subsunsores para nuevos conocimientos referidos a termodinámica, tales como máquinas térmicas, ya sea turbinas de vapor, reactores de fusión o simplemente la teoría básica de los refrigeradores; el proceso de interacción de la nueva información con la ya existente, produce una nueva modificación de los conceptos subsunsores (trabajo, conservación de energía, etc.), esto implica que los subsunsores pueden ser conceptos amplios, claros, estables o inestables. Todo ello de

pende de la manera y la frecuencia con que son expuestos a interacción con nuevas informaciones.

En el ejemplo dado, la idea de conservación de energía y trabajo mecánico servirá de "anclaje" para nuevas informaciones referidas a máquinas térmicas, pero en la medida de que esos nuevos conceptos sean aprendidos significativamente, crecerán y se modificarían los subsunsores iniciales; es decir los conceptos de conservación de la energía y trabajo mecánico, evolucionarían para servir de subsunsores para conceptos como la segunda ley termodinámica y entropía.

La característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones(no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsunsores pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva.

El aprendizaje mecánico, contrariamente al aprendizaje significativo, se produce cuando no existen subsunsores adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos pre- existentes, un ejemplo de ello sería el simple aprendizaje de fórmulas en física, esta nueva información es incorporada a la estructura cognitiva de manera literal y arbitraria puesto que consta de puras asociaciones arbitrarias, [cuando], "el alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativo" (independientemente de la cantidad de significado potencial que la tarea tenga)... (Ausubel; 1983: 37).

Obviamente, el aprendizaje mecánico no se da en un "vacío cognitivo" puesto que debe existir algún tipo de asociación, pero no en el sentido de una interacción como en el aprendizaje significativo. El aprendizaje mecánico puede ser necesario en algunos casos, por ejemplo en la fase inicial de un nuevo cuerpo de conocimientos, cuando no existen conceptos relevantes con los cuales pueda interactuar, en todo caso el aprendizaje significativo debe ser preferido, pues, este facilita la adquisición de significados, la retención y la transferencia de lo aprendido.

Finalmente Ausubel no establece una distinción entre aprendizaje significativo y mecánico como una dicotomía, sino como un "continuum", es más, ambos tipos de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente en la misma tarea de aprendizaje (Ausubel; 1983); por ejemplo la simple memorización de fórmulas se ubicaría en uno de los extremos de ese continuo( aprendizaje mecánico) y el aprendizaje de relaciones entre conceptos podría ubicarse en el otro extremo (Ap. Significativo) cabe resaltar que existen tipos de aprendizaje intermedios que comparten algunas propiedades de los aprendizajes antes mencionados, por ejemplo Aprendizaje de representaciones o el aprendizaje de los nombres de los objetos.

## **B. Aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje por recepción.**

En la vida diaria se producen muchas actividades y aprendizajes, por ejemplo, en el juego de " tirar la cuerda " ¿ No hay algo que tira del extremo derecho de la cuerda con la misma fuerza que yo tiro del lado izquierdo? ¿Acaso no sería igual el tirón si la cuerda estuviera atada a un árbol que si mi amigo tirara de ella?, Para ganar el juego ¿ no es mejor empujar con más fuerza sobre el suelo que tirar con más fuerza de la cuerda? Y ¿ Acaso no se requiere energía para ejercer está fuerza e impartir movimiento?. Estas ideas conforman el fundamento en física de la mecánica, pero ¿Cómo deberían ser aprendidos?, ¿ Se debería comunicar estos fundamentos en su forma final o

debería esperarse que los alumnos los descubran?, Antes de buscar una respuesta a estas cuestiones, evaluemos la naturaleza de estos aprendizajes.

En el aprendizaje por recepción, el contenido o motivo de aprendizaje se presenta al alumno en su forma final, sólo se le exige que internalice o incorpore el material (leyes, un poema, un teorema de geometría, etc.) que se le presenta de tal modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en un momento posterior .

En el caso anterior la tarea de aprendizaje no es potencialmente significativa ni tampoco convertida en tal durante el proceso de internalización, por otra parte el aprendizaje por recepción puede ser significativo si la tarea o material potencialmente significativos son comprendidos e interactúan con los "subsunoers" existentes en la estructura cognitiva previa del educando.

En el aprendizaje por descubrimiento, lo que va a ser aprendido no se da en su forma final, sino que debe ser re-construido por el alumno antes de ser aprendido e incorporado significativamente en la estructura cognitiva.

El aprendizaje por descubrimiento involucra que el alumno debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognitiva y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el aprendizaje deseado. Si la condición para que un aprendizaje sea potencialmente significativo es que la nueva información interactúe con la estructura cognitiva previa y que exista una disposición para ello del que aprende, esto implica que el aprendizaje por descubrimiento no necesariamente es significativo y que el aprendizaje por recepción sea obligatoriamente mecánico. Tanto uno como el otro pueden ser significativo o mecánico, dependiendo de la manera como la nueva información es almacenada en la estructura cognitiva; por ejemplo el armado de un rompecabezas por ensayo y error es un tipo de aprendizaje por descubrimiento en el cual, el contenido descubierto ( el armado) es

incorporado de manera arbitraria a la estructura cognitiva y por lo tanto aprendido mecánicamente, por otro lado una ley física puede ser aprendida significativamente sin necesidad de ser descubierta por el alumno, está puede ser oída, comprendida y usada significativamente, siempre que exista en su estructura cognitiva los conocimientos previos apropiados.

Las sesiones de clase están caracterizadas por orientarse hacia el aprendizaje por recepción, esta situación motiva la crítica por parte de aquellos que propician el aprendizaje por descubrimiento, pero desde el punto de vista de la transmisión del conocimiento, es injustificado, pues en ningún estadio de la evolución cognitiva del educando, tienen necesariamente que descubrir los contenidos de aprendizaje a fin de que estos sean comprendidos y empleados significativamente.

El "método del descubrimiento" puede ser especialmente apropiado para ciertos aprendizajes como por ejemplo, el aprendizaje de procedimientos científicos para una disciplina en particular, pero para la adquisición de volúmenes grandes de conocimiento, es simplemente inoperante e innecesario según Ausubel, por otro lado, el "método expositivo" puede ser organizado de tal manera que propicie un aprendizaje por recepción significativo y ser más eficiente que cualquier otro método en el proceso de aprendizaje-enseñanza para la asimilación de contenidos a la estructura cognitiva.

Finalmente es necesario considerar lo siguiente: "El aprendizaje por recepción, si bien es fenomenológicamente más sencillo que el aprendizaje por descubrimiento, surge paradójicamente ya muy avanzado el desarrollo y especialmente en sus formas verbales más puras logradas, implica un nivel mayor de madurez cognoscitiva (AUSUBEL;1983,36).

Siendo así, un niño en edad pre escolar y tal vez durante los primeros años de escolarización, adquiere conceptos y proposiciones a través de un proceso inductivo basado en la experiencia no verbal, concreta y empírica. Se puede decir que en esta etapa predomina el aprendizaje por descubrimiento, puesto que el aprendizaje por recepción surge solamente cuando el niño alcanza un nivel de madurez cognitiva tal, que le permita comprender conceptos y proposiciones presentados verbalmente sin que sea necesario el soporte empírico concreto.

### **C. Requisitos Para El Aprendizaje Significativo**

Al respecto AUSUBEL dice: El alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria (AUSUBEL;1983: 48).

Lo anterior presupone:

Que el material sea potencialmente significativo, esto implica que el material de aprendizaje pueda relacionarse de manera no arbitraria y sustancial (no al pie de la letra) con alguna estructura cognoscitiva específica del alumno, la misma que debe poseer "significado lógico" es decir, ser relacionable de forma intencional y sustancial con las ideas correspondientes y pertinentes que se hallan disponibles en la estructura cognitiva del alumno, este significado se refiere a las características inherentes del material que se va aprender y a su naturaleza.

Cuando el significado potencial se convierte en contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático dentro de un individuo en particular como resultado del aprendizaje significativo, se puede decir que ha adquirido un

"significado psicológico" de esta forma el emerger del significado psicológico no solo depende de la representación que el alumno haga del material lógicamente significativo, " sino también que tal alumno posea realmente los antecedentes ideativos necesarios" (AUSUBEL:1983:55) en su estructura cognitiva.

El que el significado psicológico sea individual no excluye la posibilidad de que existan significados que sean compartidos por diferentes individuos, estos significados de conceptos y proposiciones de diferentes individuos son lo suficientemente homogéneos como para posibilitar la comunicación y el entendimiento entre las personas.

Por ejemplo, la proposición: "en todos los casos en que un cuerpo sea acelerado, es necesario que actúe una fuerza externa sobre tal para producir la aceleración", tiene significado psicológico para los individuos que ya poseen algún grado de conocimientos acerca de los conceptos de aceleración, masa y fuerza.

Disposición para el aprendizaje significativo, es decir que el alumno muestre una disposición para relacionar de manera sustantiva y no literal el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva. Así independientemente de cuanto significado potencial posea el material a ser aprendido, si la intención del alumno es memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como sus resultados serán mecánicos; de manera inversa, sin importar lo significativo de la disposición del alumno, ni el proceso, ni el resultado serán significativos, si el material no es potencialmente significativo, y si no es relacionable con su estructura cognitiva.

#### **D. Tipos de aprendizaje significativo.**



Es importante recalcar que el aprendizaje significativo no es la "simple conexión" de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva del que aprende, por el contrario, sólo el aprendizaje mecánico es la "simple conexión", arbitraria y no sustantiva; el aprendizaje significativo involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje.

Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones, conceptos y de proposiciones.

### **Aprendizaje De Representaciones**

Es el aprendizaje más elemental del cual dependen los demás tipos de aprendizaje. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos, al respecto AUSUBEL dice:

Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan (AUSUBEL;1983:46).

Este tipo de aprendizaje se presenta generalmente en los niños, por ejemplo, el aprendizaje de la palabra "Pelota", ocurre cuando el significado de esa palabra pasa a representar, o se convierte en equivalente para la pelota que el niño está percibiendo en ese momento, por consiguiente, significan la misma cosa para él; no se trata de una simple asociación entre el símbolo y el objeto sino que el niño los relaciona de manera relativamente sustantiva y no arbitraria, como una equivalencia representacional con los contenidos relevantes existentes en su estructura cognitiva.

### **Aprendizaje De Conceptos**

Los conceptos se definen como "objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos" (AUSUBEL 1983:61), partiendo de ello podemos afirmar que en cierta forma también es un aprendizaje de representaciones.

Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos. Formación y asimilación. En la formación de conceptos, los atributos de criterio (características) del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis, del ejemplo anterior podemos decir que el niño adquiere el significado genérico de la palabra "pelota" , ese símbolo sirve también como significante para el concepto cultural "pelota", en este caso se establece una equivalencia entre el símbolo y sus atributos de criterios comunes. De allí que los niños aprendan el concepto de "pelota" a través de varios encuentros con su pelota y las de otros niños.

El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva por ello el niño podrá distinguir distintos colores, tamaños y afirmar que se trata de una "Pelota", cuando vea otras en cualquier momento.

### **Aprendizaje de proposiciones.**

Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones.

El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de

los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva. Es decir, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e ideosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición.

### **E. Principio de La Asimilación**

El Principio de asimilación se refiere a la interacción entre el nuevo material que será aprendido y la estructura cognoscitiva existente origina una reorganización de los nuevos y antiguos significados para formar una estructura cognoscitiva diferenciada, esta interacción de la información nueva con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognitiva propician su asimilación.

Por asimilación entendemos el proceso mediante el cual " la nueva información es vinculada con aspectos relevantes y pre existentes en la estructura cognoscitiva, proceso en que se modifica la información recientemente adquirida y la estructura pre existente (AUSUBEL; 1983:71), al respecto Ausubel recalca:

Este proceso de interacción modifica tanto el significado de la nueva información como el significado del concepto o proposición al cual está afianzada. ( AUSUBEL; 1983:120).

El producto de la interacción del proceso de aprendizaje no es solamente el nuevo significado de (a'), sino que incluye la modificación del subsunsores y es el significado compuesto (A'a').

Consideremos el siguiente caso: si queremos que el alumno aprenda el concepto de cambio de fase (a) este debe poseer el concepto de calor (energía en tránsito) (A) en su estructura cognoscitiva previa, el nuevo concepto (cambio de fase) se asimila al concepto más inclusivo (calor) (A'a'), pero si consideramos que los cambios de fase se deben a una transferencia de energía, no solamente el concepto de cambio de fase podrá adquirir significado para el alumno, sino también el concepto de calor que el ya poseía será modificado y se volverá más inclusivo, esto le permitirá por ejemplo entender conceptos como energía interna, capacidad calorífica específica. etc.

Evidentemente, el producto de la interacción A' a' puede modificarse después de un tiempo; por lo tanto la asimilación no es un proceso que concluye después de un aprendizaje significativo sino, que continua a lo largo del tiempo y puede involucrar nuevos aprendizajes así como la pérdida de la capacidad de reminiscencia y reproducción de las ideas subordinadas.

Para tener una idea más clara de como los significados recién asimilados llegan a estar disponibles durante el periodo de aprendizaje, AUSUBEL plantea que durante cierto tiempo "son disociables de sus subsunsores, por lo que pueden ser reproducidos como entidades individuales lo que favorece la retención de a'.

La teoría de la asimilación considera también un proceso posterior de "olvido" y que consiste en la "reducción" gradual de los significados con respecto a los subsunsores. Olvidar representa así una pérdida progresiva de disociabilidad de las ideas recién asimiladas respecto a la matriz ideativa a la que estén

incorporadas en relación con la cual surgen sus significados (AUSUBEL;1983:126).

Se puede decir entonces que, inmediatamente después de producirse el aprendizaje significativo como resultado de la interacción  $A'a'$ , comienza una segunda etapa de asimilación a la que AUSUBEL llama: asimilación obliteradora.

En esta etapa las nuevas ideas se vuelven espontánea y progresivamente menos dissociables de los subsunsores ( ideas ancla). Hasta que no son reproducibles como entidades individuales, esto quiere decir que en determinado momento la interacción  $A'a'$ , es simplemente indisociable y se reduce a ( $A'$ ) y se dice que se olvidan, desde esta perspectiva el olvido es una continuación de "fase temporal posterior" del proceso de aprendizaje significativo, esto se debe que es más fácil retener los conceptos y proposiciones subsunsores, que son más estables que recordar las ideas nuevas que son asimiladas en relación con dichos conceptos y proposiciones.

Es necesario mencionar que la asimilación obliterada "sacrifica" un cierto volumen de información detallada y específica de cualquier cuerpo de conocimientos.

La asimilación obliteradora, es una consecuencia natural de la asimilación, sin embargo, no significa que el subsunsores vuelva a su forma y estado inicial, sino, que el residuo de la asimilación obliteradora ( $A'$ ), es el miembro más estable de la interacción ( $A'a'$ ), que es el subsunsores modificado. Es importante destacar que describir el proceso de asimilación como única interacción  $A'a'$ , sería una simplificación, pues en grado menor, una nueva información interactúa también con otros subsunsores y la calidad de asimilación depende en cada caso de la relevancia del subsunsores.

Resumiendo, la esencia la teoría de la asimilación reside en que los nuevos significados son adquiridos a través de la interacción de los nuevos conocimientos con los conceptos o proposiciones previas, existentes en la estructura cognitiva del que aprende, de esa interacción resulta de un producto ( $A'a'$ ), en el que no solo la nueva información adquiere un nuevo significado( $a'$ ) sino, también el subsundor ( $A$ ) adquiere significados adicionales ( $A'$ ). Durante la etapa de retención el producto es dissociable en  $A'$  y  $a'$ ; para luego entrar en la fase obliteradora donde ( $A'a'$ ) se reduce a  $A'$  dando lugar al olvido.

Dependiendo como la nueva información interactúa con la estructura cognitiva, las formas de aprendizaje planteadas por la teoría de asimilación son las siguientes.

### **Aprendizaje Subordinado**

Este aprendizaje se presenta cuando la nueva información es vinculada con los conocimientos pertinentes de la estructura cognoscitiva previa del alumno, es decir cuando existe una relación de subordinación entre el nuevo material y la estructura cognitiva pre existente, es el típico proceso de subsunción .

El aprendizaje de conceptos y de proposiciones, hasta aquí descritos reflejan una relación de subordinación, pues involucran la subsunción de conceptos y proposiciones potencialmente significativos a las ideas más generales e inclusivas ya existentes en la estructura cognoscitiva.

Ausubel afirma que la estructura cognitiva tiende a una organización jerárquica en relación al nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de las ideas, y que, "la organización mental" [...] ejemplifica una pirámide [...] en que las ideas más inclusivas se encuentran en el ápice, e incluyen ideas progresivamente menos amplias (AUSUBEL;1983:121).

El aprendizaje subordinado puede a su vez ser de dos tipos: Derivativo y Correlativo. El primero ocurre cuando el material es aprendido y entendido como un ejemplo específico de un concepto ya existente, confirma o ilustra una proposición general previamente aprendida. El significado del nuevo concepto surge sin mucho esfuerzo, debido a que es directamente derivable o está implícito en un concepto o proposición más inclusiva ya existente en la estructura cognitiva, por ejemplo, si estamos hablando de los cambios de fase del agua, mencionar que en estado líquido se encuentra en las "piletas", sólido en el hielo y como gas en las nubes se estará promoviendo un aprendizaje derivativo en el alumno, que tenga claro y preciso el concepto de cambios de fase en su estructura cognitiva. Cabe indicar que los atributos de criterio del concepto no cambian, sino que se reconocen nuevos ejemplos.

El aprendizaje subordinado es correlativo, "si es una extensión elaboración, modificación o limitación de proposiciones previamente aprendidas"(AUSUBEL; 1983: 47). En este caso la nueva información también es integrada con los subsunsores relevantes más inclusivos pero su significado no es implícito por lo que los atributos de criterio del concepto incluido pueden ser modificados. Este es el típico proceso a través del cual un nuevo concepto es aprendido.

### **Aprendizaje Supraordinado**

Ocurre cuando una nueva proposición se relaciona con ideas subordinadas específicas ya establecidas, "tienen lugar en el curso del razonamiento inductivo o cuando el material expuesto [...]implica la síntesis de ideas componentes" (AUSUBEL; 1983:83), por ejemplo: cuando se adquieren los conceptos de presión, temperatura y volumen, el alumno más tarde podrá aprender significado de la ecuación del estado de los gases perfectos; los primeros se subordinan al concepto de ecuación de estado lo que

representaría un aprendizaje supraordinado. Partiendo de ello se puede decir que la idea supraordinada se define mediante un conjunto nuevo de atributos de criterio que abarcan las ideas subordinadas, por otro lado el concepto de ecuación de estado, puede servir para aprender la teoría cinética de los gases.

El hecho que el aprendizaje supraordinado se torne subordinado en determinado momento, nos confirma que ella estructura cognitiva es modificada constantemente; pues el individuo puede estar aprendiendo nuevos conceptos por subordinación y a la vez, estar realizando aprendizajes supraordinados (como en el anterior) posteriormente puede ocurrir lo inverso resaltando la característica dinámica de la evolución de la estructura cognitiva.

### **Aprendizaje Combinatorio**

Este tipo de aprendizaje se caracteriza por que la nueva información no se relaciona de manera subordinada, ni supraordinada con la estructura cognoscitiva previa, sino se relaciona de manera general con aspectos relevantes de la estructura cognoscitiva. Es como si la nueva información fuera potencialmente significativa con toda la estructura cognoscitiva.

Considerando la disponibilidad de contenidos relevantes apenas en forma general, en este tipo de aprendizaje, las proposiciones son, probablemente las menos relacionables y menos capaces de "conectarse" en los conocimientos existentes, y por lo tanto más dificultosa para su aprendizaje y retención que las proposiciones subordinadas y supraordinadas; este hecho es una consecuencia directa del papel crucial que juega la disponibilidad subsunsores relevantes y específicos para el aprendizaje significativo.

Finalmente el material nuevo, en relación con los conocimientos previos no es más inclusivo ni más específico, sino que se puede considerar que tiene algunos atributos de criterio en común con ellos, y pese a ser aprendidos con



mayor dificultad que en los casos anteriores se puede afirmar que "Tienen la misma estabilidad [...] en la estructura cognoscitiva" (AUSUBEL;1983:64), por que fueron elaboradas y diferenciadas en función de aprendizajes derivativos y correlativos, son ejemplos de estos aprendizajes las relaciones entre masa y energía, entre calor y volumen esto muestran que implican análisis, diferenciación, y en escasas ocasiones generalización , síntesis.

## **F. Diferenciación progresiva y reconciliación integradora**

Como ya fue dicho antes, en el proceso de asimilación las ideas previas existentes en la estructura cognitiva se modifican adquiriendo nuevos significados. La presencia sucesiva de este hecho "Produce una elaboración adicional jerárquica de los conceptos o proposiciones" (AUSUBEL;1983:539), dando lugar a una diferenciación progresiva. Este es un hecho que se presenta durante la asimilación, pues los conceptos subsunsores están siendo reelaborados y modificados constantemente, adquiriendo nuevos significados, es decir, progresivamente diferenciados. Este proceso se presenta generalmente en el aprendizaje subordinado (especialmente en el correlativo).

Por otro lado, si durante la asimilación las ideas ya establecidas en la estructura cognitiva son reconocidas y relacionadas en el curso de un nuevo aprendizaje posibilitando una nueva organización y la atribución de un significado nuevo, a este proceso se le podrá denominar según AUSUBEL reconciliación integradora, este proceso se presentan durante los aprendizajes supraordinados y combinatorios, pues demandan de una recombinação de los elementos existentes en la estructura cognitiva.(MOREIRA: 1993).

La diferenciación progresiva y la reconciliación integradora son procesos dinámicos que se presentan durante el aprendizaje significativo. La estructura cognitiva se caracteriza por lo tanto, por presentar una organización dinámica de los contenidos aprendidos. Según AUSUBEL, la organización de éstos,

para un área determinada del saber en la mente del individuo tiende a ser una estructura jerárquica en la que las ideas más inclusivas se sitúan en la cima y progresivamente incluyen proposiciones, conceptos y datos menos inclusivos y menos diferenciados (AHUAMADA:1983).

Todo aprendizaje producido por la reconciliación integradora también dará a una mayor diferenciación de los conceptos o proposiciones ya existentes pues la reconciliación integradora es una forma de diferenciación progresiva presente durante el aprendizaje significativo.

Los conceptos de diferenciación progresiva y reconciliación integradora pueden ser aprovechados en la labor educativa, puesto que la diferenciación progresiva puede provocarse presentando al inicio del proceso educativo, las ideas más generales e inclusivas que serán enseñadas, para diferenciarlos paulatinamente en términos de detalle y especificidad, por ello se puede afirmar que: Es más fácil para los seres humanos captar aspectos diferenciados de un todo inclusivo previamente aprendido, que llegar al todo a partir de sus componentes diferenciados ya que la organización de los contenidos de una cierta disciplina en la mente de un individuo es una estructura jerárquica (AHUAMADA 1983:87).

Por ello la programación de los contenidos no solo debe proporcionar una diferenciación progresiva sino también debe explorar explícitamente las relaciones entre conceptos y relaciones, para resaltar las diferencias y similitudes importantes, para luego reconciliar las incongruencias reales o aparentes.

Finalmente, la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora son procesos estrechamente relacionados que ocurren a medida que el aprendizaje significativo ocurre. En el aprendizaje subordinado se presenta una asimilación (subsunción) que conduce a una diferenciación progresiva del concepto o proposición subsunso; mientras que en el proceso de aprendizaje

supraordinado y en el combinatorio a medida que las nuevas informaciones son adquiridas, los elementos ya existentes en la estructura cognitiva pueden ser precisados, relacionados y adquirir nuevos significados y como consecuencia ser reorganizados así como adquirir nuevos significados. En esto último consiste la reconciliación integradora.

## CAPÍTULO III

### 3.0. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

#### 3.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS

**CUADRO N° 01: COMPRENSIÓN LECTORA EN TEXTOS NARRATIVOS: IDENTIFICACIÓN**

I. NARRATIVOS											
1.1. IDENTIFICA		1- Nunca		2-Casi nunca		3- A veces		4- Casi siempre		5- Siempre	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	Identifica con seguridad elementos de la estructura del texto.	1	7.1	3	21.4	5	35.7	2	14.2	3	21.4
2	Identifica con facilidad el tema de la narración para interpretar textos literarios	0	-	4	28.5	5	37.7	3	21.4	2	14.2
3	Muestra capacidad creativa para narrar un texto.	1	7.1	5	35.7	4	28.5	2	14.2	2	14.2
TOTAL		14	100	14	100	14	100	14	100	14	100

**FUENTE:** FICHA DE OBSERVACIÓN APLICADA A 14 ESTUDIANTES DE 4° SECUNDARIA DE LA IE15132 CHILILIQUE ALTO – CHULUCANAS

En concordancia con el cuadro N° 01, se puede afirmar que de los 14 estudiantes observados 05 de ellos “a veces” identifican con seguridad elementos de la estructura del texto, mientras que 05 de ellos también, identifican “a veces” con facilidad el tema de la narración para interpretar textos literarios, no habiendo contundencia en un siempre o casi siempre. Por último 05 estudiantes, casi nunca muestran capacidad creativa para narrar un texto, mientras 02 de ellos lo hacen siempre.

Interpretando este cuadro, podemos inferir que con relación a la comprensión lectora, los resultados son muy preocupantes, ya que un **35.77%** de estudiantes observados, a veces, identifica con seguridad elementos de la estructura del texto, mientras que

el **21.4%** nunca lo realiza y como contraste un 21.4% de ellos siempre lo realiza, siendo un balance de ello, falta de trabajo de los docentes.

En relación a, sí Identifica con facilidad el tema de la narración para interpretar textos literarios, tenemos un **37.7%**, que “ a veces lo demuestra”, mientras que contrariamente el **28.5%**, no lo hace, siendo un indicador de preocupación, en esta investigación.

Finalmente en referencia a mostrar capacidad creativa para narrar un texto, se puede observar que el **35.7%** nunca lo hace, en la misma línea, se tiene un **28.5%**, que a veces lo hace, es decir se muestran claras deficiencias en el ritmo de la comprensión lectora..

## CUADRO N° 02: COMPRENSIÓN LECTORA EN TEXTOS NARRATIVOS: NIVEL INFERENCIAL

II. NARRATIVOS											
1.2. INFIERE		1- Nunca		2-Casi nunca		3- A veces		4- Casi siempre		5- Siempre	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
4	Infiere con creatividad el final del texto	1	7.1	4	28.5	7	50	1	7.1	1	7.1
5	Menciona con facilidad el tema principal del texto.	0	-	2	14.2	8	57.1	2	14.2	2	14.2
		14		14		14		14		14	
		100		100		100		100		100	

**FUENTE:** FICHA DE OBSERVACIÓN APLICADA A 14 ESTUDIANTES DE 4° SECUNDARIA DE LA IE15132 CHILILIQUE ALTO – CHULUCANAS

En este cuadro se puede apreciar que 07 de los 14 estudiantes infiere con creatividad el final del texto y 04 de ellos casi nunca lo hacen, También se tiene que en otro ítem 08 de ellos “ a veces”, menciona con facilidad el tema principal del texto. Situación que desequilibra el trabajo que se esperaba recoger.

Como situación general, se puede apreciar, que el **50%** “ a veces” infiere con creatividad el final del texto, es decir puede saber cual será el final del texto, de acuerdo a su capacidad, sin embargo se completa este porcentaje con el **28.55%**,

que casi nunca infiere con creatividad el final del texto. En el otro nivel sobre las inferencias, se tiene un contundente **57.1%** que “a veces” menciona con facilidad el tema principal del texto.

### CUADRO N° 03: COMPRENSIÓN LECTORA EN TEXTOS NARRATIVOS: NIVEL INTERPRETATIVO

NARRATIVOS											
1.3. INTERPRETA		1- Nunca		2-Casi nunca		3- A veces		4- Casi siempre		5- Siempre	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
6	Interpreta el mensaje del texto demostrando seguridad	0	-	4	28.5	9	64.3	1	7.1	0	-
		14		100							

**FUENTE:** FICHA DE OBSERVACIÓN APLICADA A 14 ESTUDIANTES DE 4° SECUNDARIA DE LA IE15132 CHILILIQUE ALTO – CHULUCANAS

En este cuadro podemos determinar con claridad que el nivel interpretativo en los estudiantes, es relativamente bajo, ya que de 14 estudiantes, 09 de ellos, “a veces” interpreta el mensaje del texto demostrando seguridad. Siendo muy importante el trabajo del docente en este rubro.

A la luz de los resultados, podemos señalar que en el nivel interpretativo, donde se debe interpretar el mensaje del texto demostrando seguridad, un **64.3%**, contundentemente a veces lo interpreta, es decir, ya existe un problema en este nivel, lo cual debe mejorarse, justamente con esta propuesta de mejora, en los niveles de comprensión lectora. Se debe considerar el **28.5%**,

## CUADRO N° 04: COMPRENSIÓN LECTORA EN TEXTOS NARRATIVOS: NIVEL DESCRIPTIVO

III. DESCRIPTIVO													
2.1. IDENTIFIC A		1- Nunca		2-Casi nunca		3- A veces		4- Casi siempre		5- Siempre		TOTAL	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
7	Identifica la Idea principal del texto con rapidez	1	7.1	6	42.8	5	35.7	1	7.1	1	7.1	14	100
8	Menciona con facilidad el mensaje del texto	1	7.1	7	50	4	28.5	1	7.1	1	7.1	14	100

**FUENTE:** FICHA DE OBSERVACIÓN DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS APLICADA A 14 ESTUDIANTES DE 4° PRIMARIA DE LA IE15132 CHILILIQUE ALTO – CHULUCANAS

En este cuadro se puede observar con claridad que en el identificar sobre el nivel descriptivo, 06 de los 14 estudiantes evaluados, casi nunca identifica la idea principal del texto con rapidez, mientras que 05 de ellos a veces lo realiza, lo cual no es una garantía de que efectivamente el estudiante lo realice. En el aspecto de la mención con facilidad el mensaje de texto, podemos observar que 07 estudiantes casi nunca mencionan con facilidad el mensaje de texto, siendo esta perspectiva, de mucha preocupación, para la investigación y de mucho aporte para la propuesta que se presenta en esta tesis.

De acuerdo a la aplicación instrumentativa, podemos inferir en este cuadro, que en la identificación de la idea principal del texto con rapidez un **42.8%**, que casi nunca lo realizan, mientras que un **35.7%**, nunca lo relizan. Creciendo este factor preocupante, debido a que en el mencionar con facilidad el mensaje de texto, un contundente **50 %** señala que casi nunca lo mencionan con facilidad y por consiguiente el **28.5%**, señalan que es a veces, que se logar realizar este proceso cognitivo.

**CUADRO N° 05: COMPRENSIÓN LECTORA EN TEXTOS NARRATIVOS: NIVEL DESCRIPTIVO- INFERENCIAL**

IV. DESCRIPTIVO													
2.2. INFIERE		1- Nunca		2-Casi nunca		3- A veces		4- Casi siempre		5- Siempre		TOTAL	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
9	Infiere con precisión el significado del párrafo	0	-	3	21.4	8	57.1	2	14.2	1	7.1	14	100
10	Deduce con facilidad la relación del texto con el contexto.	1	7.1	2	14.2	6	42.8	3	21.4	2	14.2	14	100

**FUENTE:** FICHA DE OBSERVACIÓN DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS APLICADA A 14 ESTUDIANTES DE 4° PRIMARIA DE LA IE15132 CHILILIQUE ALTO – CHULUCANAS

En este cuadro sobre el nivel inferencial, se puede establecer que de los 14 estudiantes observados, 08 de ellos a veces infiere, con precisión el significado del párrafo, y 03 de ellos casi nunca lo hacen. En el segundo rubro, se puede determinar, que 06 de los estudiantes deducen con facilidad la relación del texto con el contexto y 03 de ellos casi siempre lo hacen, lo cual es un indicador de bajo nivel de comprensión lectora.

Si se tiene en cuenta los resultados, se puede establecer con mucha claridad, que un **57.1%** de los estudiantes a veces infieren con precisión, sin embargo, el **21.4%** nunca lo hacen, situación que debe mejorarse notablemente. En la misma línea se tiene a un **42.8%** de estudiantes que deducen con facilidad la relación del texto con el contexto, aspectos fundamentales en la comprensión lectora. Por el contrario, sólo el **14.2 %**, siempre lo realiza, sin embargo es muy bajo el porcentaje.

**CUADRO N° 06: COMPRENSIÓN LECTORA EN TEXTOS NARRATIVOS: NIVEL INTERPRETATIVO**

I. DESCRIPTIVO													
2.3. INTERPRET A		1- Nunca		2- Casi nunca		3- A veces		4- Casi siempre		5- Siempre		TOTAL	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
11	Interpreta con seguridad pequeñas obras teatrales	0	-	7	50	4	28.5	2	14.2	1	7.1	14	100

**FUENTE:** FICHA DE OBSERVACIÓN DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS APLICADA A 14 ESTUDIANTES DE 4° PRIMARIA DE LA IE15132 CHILILIQUE ALTO – CHULUCANAS



En este cuadro se puede observar que el nivel interpretativo de los 14 estudiantes, con relación a la comprensión lectora es muy bajo, ya que 01 estudiante, establece siempre interpreta con seguridad pequeñas obras teatrales. 04 de ellos a veces participan y 07 significativos estudiantes, casi nunca interpretan con seguridad pequeñas obras teatrales.

De acuerdo a la claridad con que podemos establecer los resultados, debemos establecer un contexto de preocupación y a la vez esperanza de una propuesta con las debilidades que arroja este cuadro, es decir, se tiene un claro **50%** de estudiantes que no interpretan con seguridad pequeñas obra teatrales, mientras que un **7.1%**, siempre realiza este aspecto descriptivo-interpretativo.

#### **CUADRO N° 07: DRAMATIZACIÓN DE TEXTOS: EXPRESIÓN ARTÍSTICA-EXPRESIÓN**

DRAMATIZACIÓN													
I. EXPRESIÓN ARTISTICA		1-Nunca		2-Casi nunca		3- A veces		4- Casi siempre		5- Siempre		TOTAL	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
3.1.Expresa													
12	Demuestra emociones con gestos y mímicas.	-	-	1	7.1	6	42.8	3	21.4	4	28.5	14	100
13	Manifiesta sentimiento mediante un teatro	-	-	2	14.2	5	35.7	5	35.7	2	14.2	14	100

**FUENTE:** FICHA DE OBSERVACIÓN DE DRAMATIZACIÓN DE TEXTOS APLICADA A 14 ESTUDIANTES DE 4° PRIMARIA DE LA IE15132 CHILILIQUE ALTO – CHULUCANAS

En relación a este cuadro, podremos precisar, que en el demostrar emociones con gestos y mímicas, 06 de los 14 estudiantes a veces lo hacen, 03 casi siempre y 04 siempre, lo cual, nos da un balance de regular, por otro lado se tiene la manifestación de sentimientos mediante un teatro, siendo 05 de los 14 estudiantes a veces lo realiza, 05 de ellos casi siempre, lo cual nos da un balance de carácter regular, en este rubro.

Al aspecto general de los resultados, podemos señalar que en las dos ítems sobre dramatización y expresión artística, los alumnos se encuentran en participación regular, debido a que en el primer ítem, el **42.8%** a veces demuestra emociones con gestos y mímicas, y en el siguiente ítem el **35.7%** manifiesta sentimiento mediante un teatro a veces y un similar porcentaje, lo hace casi siempre.

**CUADRO N° 08: DRAMATIZACIÓN DE TEXTOS: EXPRESIÓN ARTÍSTICA-EJECUCIÓN**

DRAMATIZACIÓN											
I. EXPRESIÓN ARTÍSTICA		1-Nunca		2-Casi nunca		3- A veces		4- Casi siempre		5- Siempre	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1.2.Ejecuta											
14	Elabora guiones de teatro con facilidad.	2	14.2	4	28.5	5	37.5	2	14.2	1	7.1
15	Ejecuta movimientos corporales y formas coreográficas con naturalidad.	0	-	1	7.1	6	42.8	4	28.5	3	21.4

**FUENTE:** FICHA DE OBSERVACIÓN DE DRAMATIZACIÓN DE TEXTOS APLICADA A 14 ESTUDIANTES DE 4° PRIMARIA DE LA IE15132 CHILILIQUE ALTO – CHULUCANAS

En este cuadro sobre dramatización de textos: expresión artística-ejecución, podemos resaltar que de los 14 estudiantes 05 de ellos a veces elaboran guines de teatr con facilidad , **04** de ellos casi nunca y 02 nunca. En el segundo ítem 06 de los 14 estudiantes, a veces ejecutan movimientos corporales y formas coreográficas con naturalidad, mientras que 04 de ellos casi siempre lo hacen.

Este aspecto de gran complejidad, establece porcentajes variados de los 14 estudiantes observados, es decir un **28.5%** de estudiantes casi nunca elabora guiones de teatro con facilidad, mientras que el **37.55%**, a veces lo hace, lo cual es un claro indicador de los niveles con los que vienen trabajando estos estudiantes, específicamente abocados a la comprensión lectora. En el otro ítem sobre comprensión lectora, relacionado con la expresión artística existe un **42.8%** importante, que a veces ejecuta movimientos corporales y formas geográficas, es

decir no hay una manifestación aceptable dentro de la comunicación con sus demás compañeros.

## CUADRO N° 09: DRAMATIZACIÓN DE TEXTOS: APRECIACIÓN ARTÍSTICA-VALORACIÓN

DRAMATIZACIÓN													
II. APRECIACIÓN ARTISTICA		1-Nunca		2-Casi nunca		3- A veces		4- Casi siempre		5- Siempre		TOTAL	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
4.1. Valora													
16	Aprecia con espontaneidad manifestaciones artísticas	0	-	3	21.4	7	50	2	14.2	2	14.2	14	100
17	Participa en los personajes de cada escena.	0	-	2	14.2	5	35.7	3	21.4	4	28.5	14	100
18	Aprecia elementos que componen las diversas manifestaciones artísticas.	0	-	1	7.1	5	35.7	5	35.7	3	21.4	14	100
19	Valora la. Información básica del teatro.	0	-	3	21.4	5	35.7	4	28.5	2	14.2	14	100
20	Menciona con seguridad las diferencias de cada disciplina artística	1	7.1	2	14.2	3	21.4	6	42.8	2	14.2	14	100

FUENTE: FICHA DE OBSERVACIÓN DE DRAMATIZACIÓN DE TEXTOS APLICADA A 14 ESTUDIANTES DE 4° PRIMARIA DE LA IE15132 CHILILIQUE ALTO

En este cuadro variado en lo correspondiente a la dramatización y apreciación artística como eje de la comprensión y manifestación de textos comprendidos, podemos señalar que los 05 ítems observados en los estudiantes, tenemos cantidades considerables de la siguiente manera, 07 de los estudiantes que a veces aprecia con espontaneidad manifestaciones artísticas, 05 de ellos que a veces participa en los personajes de cada escena, 05 que a veces aprecia elementos que componen las diversas manifestaciones artísticas y 05 de ellos que valora la información básica del teatro. Debe enfatizarse como aclaratoria e interpretación de los resultados, que este cuadro, evidencia, la comunicación que trasladan los estudiantes desde la comprensión de textos, teniendo en cuenta que el **50%**, a veces aprecia con espontaneidad manifestaciones artísticas, mientras que un **21.4%**

casi nunca lo realiza, En ese rubro el **35.7%**, a veces participa en los personajes de cada escena, mientras que un **14.2 %** casi nunca lo hace . En el siguiente ítem el **35.7%**, aprecia elementos que componen las diversas manifestaciones artísticas. Finalmente un 42.8% de estudiantes en el ítem final, casi siempre mencionan con seguridad las diferencias de cada disciplina artística, lo cual es aceptable en el trabajo de comprensión lectora.

### **3.2. PROPUESTA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LAS HABILIDADES Y DESTREZAS EN LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL 4° GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA I.E N° 15132 CHILILIQUE ALTO – DISTRITO DE CHULUCANAS - PROVINCIA DE MORROPÓN - REGIÓN PIURA, 2015”**

#### **1. Fundamentación**

Esta propuesta de trascendencia, se realizará en la IE N° 15132 de Chililique Alto, la cual, nace por la necesidad de los padres de familia de este caserío pues sus hijos tenían que caminar por lo menos dos horas hasta el caserío de Panecillo donde quedaba la escuela más cercana para asistir a clases, en el año 1970 los padres de familia se vieron obligados a contratar una profesora y pagarle sus honorarios con la finalidad de que sus menores hijos no caminen tanto ya que en aquellos tiempos las lluvias eran demasiado fuertes y los niños tenían que cruzar ríos y quebradas que hacía más difícil el acceso al caserío.

Desde tiempos atrás se ha considerado la importancia de la lectura y se ha tratado de determinar por qué las generaciones no les gusta leer y si lo hacen no comprende lo que lee.

El interés por este fenómeno ha crecido en los últimos años, porque cada vez en el proceso de la comprensión no hay cambios y se espera que los especialistas en el tema de la lectura puedan desarrollar mejores estrategias de enseñanza.

En la actualidad se tiene muchos problemas con la enseñanza de la lectura; cuando tratamos de aplicar uno que otro método no se tiene un resultado satisfactorio.

De ahí que la "enseñanza" de la lectura debe estar orientada a brindar las estrategias adecuadas para que los alumnos comprendan lo que leen y desarrollen preguntas inferenciales y críticas.

Para ello la lectura responderá a sus intereses, necesidades y decisiones de querer leer; es decir que se constituya en una necesidad para el alumno.

La Institución Educativa N° 15132 "Chililique Alto –Distrito de Chulucanas-Provincia Morropón- Región –Piura. Brinda atención en el nivel de educación primaria.

Se ha evidenciado que muchos de los alumnos y alumnas del 4to grado del nivel primario presentan problemas de hábitos lectores los mismos que dificultan la comprensión e interpretación de un texto leído no solo en el área de Comunicación Integral, sino en las demás áreas de aprendizaje.

Esta problemática se debe a que los alumnos y alumnas:

- a) No poseen interés por la lectura.
- b) utilizan inadecuadas estrategias para llegar a la comprensión lectora, también intervienen factores como, la motivación, el contexto y contenido en el que se encuentre el niño desarrollando la lectura.
- c) No comprenden lo que leen.
- d) Lo que ellos hacen es ver los dibujos de los libros.
- e) Despreocupación de algunos docentes por promover entre sus alumnos los hábitos lectores.

Por lo tanto esta propuesta recoge cada uno de estos factores, los cuales ayudan para la mejora de las habilidades y destrezas en los niveles de comprensión lectora.

## **2. OBJETIVO GENERAL**

Estrategias metodológicas para mejorar las habilidades y destrezas en los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del 4° grado de educación primaria de la I.E N° 15132 Chillique Alto – distrito de Chulucanas - provincia de Morropón - Región Piura, 2015.

### **3. Actividades**

- a. Realización de sesiones de capacitación, enfocadas en estrategias metodológicas en base a teorías del aprendizaje significativo.
- b. Coordinación de las reuniones de trabajo de los diferentes niveles y áreas.
- c. Realizar charlas de mejoramiento de habilidades y destrezas en estudiante sobre comprensión lectora.
- d. Implementación de una sala con material sobre comprensión lectora.

### **4. Responsables**

- Equipo directivo de la I.E.
- Docentes de comunicación

### **5. Tiempo de ejecución: 08 meses**

### **6. Recursos**

- Humanos: Personal directivo y especialistas.
- Físicos: periódico mural, material de escritorio
- Tecnológicos: computadora, impresora, cámara y servicio de internet.
- Financieros: Recursos propios de la I.E. 15132 Chillique Alto – distrito de Chulucanas - provincia de Morropón - Región Piura.

## 7. Cronograma

**AÑO 2016**

ACTIVIDADES	MAY	JUN	JUL	AGOS	SET	OCT	NOV	DIC.
1. Difusión de la propuesta	x							
2. Actividad 01: Leemos un texto descriptivo		x						
3. Actividad 02: Leemos una receta		x						
4. Actividad 03: Leemos sobre noticias sobre nuestros derechos			x					
5. Actividad 04: Loncheras nutritivas			x					
6. Actividad 05: Reconocemos nuestras fortalezas y debilidades				x				
7. Actividad 06: Leemos un texto relacionado con las emociones				x				
8. Actividad 07: Leemos el texto “El león y el ratón”					x			
9. Actividad 08: Leemos un cuento sobre los talentos					x			
10. Realización de sesiones de capacitación, enfocadas en estrategias metodológicas en base a teorías del aprendizaje significativo.						x		
11. Coordinación de las reuniones de trabajo de los diferentes niveles y áreas.							x	

12. Realizar charlas de mejoramiento de habilidades y destrezas en estudiante sobre comprensión lectora.							x	
13. Implementación de una sala con material sobre comprensión lectora.								x

## DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DE LA PROPUESTA

### II.-NOMBRE DE LA UNIDAD:

“Apliquemos estrategias pertinentes para mejorar las habilidades y destrezas en los niveles de comprensión lectora”

### III.-JUSTIFICACIÓN:

En la I.E N° 15132, se ha evidenciado un rendimiento académico regular según el consolidado final de las áreas. Ante ello las docentes se proponen mejorar el déficit de comprensión lectora.

En la presente unidad, se desarrollarán actividades que permitan a los niños y niñas interactuar con diversos tipos de textos para investigar, debatir y argumentar sobre la importancia de comprensión de los textos que se lee enfatizando así el aprendizaje fundamental en diversos contextos.

### IV.- PROPÓSITO:

La presente unidad de aprendizaje es un documento que sienta bases en las rutas del aprendizaje, formulado para facilitar el trabajo técnico pedagógico de las docentes, este documento presenta las competencias, capacidades, indicadores priorizados y -----a la realidad de los estudiantes.

Es un documento orientador de las acciones que se realizarán con el propósito principal de desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes para que



logren comprender diversos tipos de textos, en distintas situaciones comunicativas, con la finalidad de satisfacer sus necesidades funcionales de comunicación, ampliar su acervo cultural, interactuar críticamente con los demás y disfrutar de la lectura o de la creación de sus propios textos.

## II. PRODUCTOS:

Comprensión de:

Textos informativos (afiches), argumentativos, instructivos.

Recetarios.

Manual de la buena salud.

Registros de información.

AREA	COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES 3	INDICADORES 4
COMUNICACION	Comprende textos orales.	3ro -Escucha activamente diversos tipos de textos orales en distintas situaciones de interacción.  -Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos orales.3ro	Presta atención activa dando señales verbales (asiente con la cabeza, fija la mirada, etc.) según el tipo de texto oral y las formas de interacción propias de su cultura.3ro	Opina dando razones acerca de las ideas, hechos, acciones, personas o personajes del texto escuchado.
	Se expresa oralmente.	Expresa con claridad sus ideas.	Ordena sus ideas en torno a temas variados a partir de sus saberes previos y fuentes de información evitando contradicciones.3ro	Ordena sus ideas en torno a temas variados a partir de sus saberes previos y de alguna fuente de información escrita, visual u oral.
		Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático.	Sigue la secuencia y aporta al tema a través de comentarios relevantes.	Interviene para formular y responder preguntas o complementar con pertinencia.

	Comprende textos escritos.	Organiza información de diversos textos escritos. Reorganiza información de diversos textos escritos. <sup>3</sup>	Construye organizadores gráficos y resúmenes para reestructurar el contenido de un texto de estructura simple.	Construye organizadores y resúmenes para estructurar el contenido de textos con algunos elementos complejos en su estructura.
		Infiere el significado de los textos escritos.	Formula hipótesis sobre el tipo de texto y su contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, títulos, silueta del texto, estructura, índice y párrafos.	Deduce la causa de un hecho y la idea de un texto con algunos elementos complejos en su estructura y con vocabulario variado.
			Deduce el propósito de un texto de estructura simple, con o sin imágenes.	Deduce el tema central y las ideas principales en textos con algunos elementos complejos en su estructura y con diversidad temática.
	Produce textos escritos.	Planifica la producción de diversos textos escritos.	Selecciona con ayuda del adulto, el destinatario, el tipo de texto, el tema y el propósito de los textos que va a producir.	Propone, con ayuda, un plan de escritura para organizar sus ideas de acuerdo con su propósito comunicativo.
		Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos.	Revisa el contenido de su texto en relación a lo planificado.	Revisa si se mantiene en el tema cuidando de no presentar digresiones, repeticiones, contradicciones ni vacíos de información.

## VII.- EVALUACIÓN:

### FORMATIVA:

- \* Cambio de actitudes, valores.
- \* Ficha de meta cognición.
- \* Lista de cotejo.

- \* Co evaluación.

### **SUMATIVA:**

- \* Pruebas escritas.
- \* Pruebas orales.
- \* Trabajo de investigación

### **VIII.- RECURSOS:**

- \* Marco Curricular,
- \* Rutas de Aprendizajes.
- \* Programación Regional.
- \* Programación Curricular de RED. (PCA).
- \* Libros del MED

### **ACTIVIDAD 01**

**DENOMINACIÓN:** Leemos un texto descriptivo

### **APRENDIZAJES ESPERADOS:**

COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES
<b>Comprende textos escritos.</b>	Reorganiza la información de diversos textos escritos.	Establece semejanzas y diferencias entre los personajes de un texto descriptivo, con algunos elementos complejos en su estructura.

### **SECUENCIA DIDACTICA:**

PROCESOS PEDAGOGICOS	ESTRATEGIAS
<b>MOTIVACIÓN</b>	<p>Conversa con los niños y las niñas acerca de lo trabajado en la sesión anterior, es decir, sobre la encuesta que aplicaron a sus compañeros para conocer más de ellos.</p> <p>Formula estas preguntas: ¿Qué aspectos nuevos descubrieron de los compañeros encuestados? (se espera que los estudiantes respondan:</p>

	conocimos sus gustos, preferencias, aficiones, etc.) ¿Qué sabemos de los textos descriptivos? Anota las respuestas en la pizarra
<b>PROBLEMATIZACION</b>	¿Qué textos nos permitirán conocer las características personales?
<b>PROPÓSITO</b>	propósito de la sesión: hoy leerán un texto descriptivo para recordar cómo es e identificar en él determinada información..
<b>GESTION Y ACOMPAÑAMIENTO</b>	Presenta en un papelote el texto “Niños extraviados”, propuesto en el Anexo 1, y entrega a cada estudiante una copia del mismo.
<b>DESARROLLO</b>	<p>Pide que observen el texto en silencio. Luego, busca que anticipen el tema del texto y justifiquen sus ideas. Para ello, realiza estas preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿De qué tratará el texto?,</li> <li>¿Cómo se dieron cuenta?,</li> <li>¿Recuerdan algo sobre este tema?;</li> <li>¿Qué nos informará este texto sobre los personajes?;</li> <li>¿Cuál habrá sido el propósito del autor al escribirlo?</li> </ul> <p>Registra sus ideas en la pizarra.</p> <p>Explica las características del texto: los párrafos que presenta y el título; luego, orienta a que las fijen en la copia que poseen.</p> <p>Indica a los estudiantes que lean el texto en forma silenciosa y, mientras lo hagan, relacionen las respuestas que expresaron antes de leerlo con las que van determinando durante la lectura.</p> <p>Indica a los estudiantes que lean el texto en forma silenciosa y, mientras lo hagan, relacionen las respuestas que expresaron antes de leerlo con las que van determinando durante la lectura.</p> <p><b>Después de la lectura</b></p> <p>Inicia el intercambio de ideas acerca de la lectura, a partir de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿El texto refuerza las ideas que pensaron antes de leerlo?;</li> <li>¿De qué trata el texto?;</li> <li>¿Qué tipo de texto es?,</li> <li>¿Cómo se dieron cuenta?;</li> <li>¿Qué nos dice el texto sobre Carlos?,</li> <li>¿Cómo es Silvia?,</li> <li>¿A qué no le teme Carlos?,</li> <li>¿Qué nos dice sobre el cabello de ambos?</li> <li>¿Qué opinas de lo sucedido a María y José?</li> <li>¿Qué harías tú si te pasa lo mismo que a Carlos y Silvia?</li> </ul> <p><b>Niños extraviados</b></p>

Cuando María y José se fueron a la ciudad de Ica, llevando a sus hijos Carlos y Silvia, para participar en la fiesta de la Vendimia, no esperaron encontrarse con tanta muchedumbre celebrando en las calles. Antes de que se dieran cuenta, fueron envueltos y arrastrados por ella, soltando de sus manos a sus hijos y perdiéndolos de vista.

Al terminar el día, después de buscarlos desesperadamente en la plaza y las calles aledañas a ella y no encontrarlos, acudieron a la policía y escribieron en una hoja la descripción de sus hijos, para que los ayudaran a buscarlos. En el texto que escribieron se leía lo siguiente:

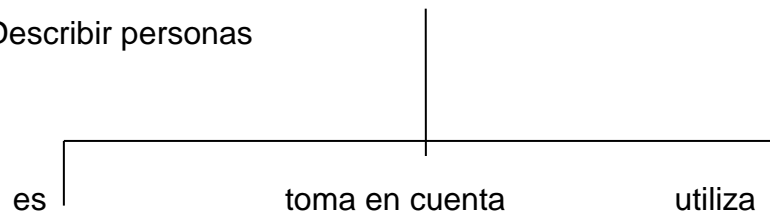
“Se han extraviado dos niños durante la fiesta de la Vendimia. El varón se llama Carlos. Es de estatura mediana, piel trigueña, pelo lacio y ojos muy negros; su nariz es recta y tiene un lunar en la mejilla derecha. Viste pantalón azul, polo a rayas azules y verdes. Es un niño valiente, no le teme a los fantasmas ni a la oscuridad.

La niña se llama Silvia. Es alta, de piel blanca, tiene el cabello negro ondulado, sus ojos son grandes y marrones, sus labios delgados. Está vestida con pantalón azul y polo verde con bolitas de varios colores. Es una niña muy amable, graciosa y risueña”.

Señala que, ahora, lean la parte del texto donde se menciona cómo

están vestidos el niño y la niña. Luego, pregunta: ¿En qué se parecen y se diferencia la vestimenta de Carlos y Silvia? Orienta a que, primero, identifiquen el párrafo donde se comenta cómo está vestido Carlos: de qué color son los pantalones y el polo que lleva. Luego, que releen la parte donde se dice cómo está vestida Silvia: de qué color son sus pantalones. Todo ello, para ir contrastando la información que brinda el texto sobre las características de la ropa que tiene cada uno. De esta manera, una vez que hayan reconocido que ambos llevan pantalones azules y que la diferencia entre ellos es que tienen polos de diferente color y diseños, podrán expresar sus respuestas y, con ellas, tú podrás realizar en la pizarra el siguiente organizador:

Describir personas



	<p>Expresar cómo son enumerando calificativos sus características y cualidades</p> <p>Ver el aspecto físico Las cualidades, carácter La forma de vestir</p> <p>Adjetivos</p> <p>Recuerda: La descripción implica representar la realidad a través de palabras, es un proceso donde se observan los detalles con atención para plasmarlos en el texto.</p>
<b>CIERRE</b>	<p>Recuerda junto con los niños y las niñas las actividades que realizaron durante la sesión para recordar cómo es un texto descriptivo e identificar en él determinada información, a fin de establecer semejanzas y diferencias entre las características físicas y la vestimenta de los personajes del texto “Niños extraviados”.</p> <p>Propicia la metacognición a través de preguntas como estas:</p> <p>¿Sobre qué hablamos hoy?,</p> <p>¿Qué aprendimos?,</p> <p>¿Qué tipo de texto leímos?,</p> <p>¿Qué hicimos para buscar información y expresar las semejanzas y diferencias?</p>

### Lista de cotejo

**Competencia:** Comprende textos escritos.

N.o	Nombres y apellidos de los estudiantes	Reorganiza información de diversos textos escritos.	Establece semejanzas y diferencias entre los personajes de un texto	Comentarios/ Observaciones
1	ALVARADO CASTILLO MARLENI			
2	CASTILLO SOCOLA LIBI ELIANA			

3	CORDOVA CALLE DAVID			
4	CORDOVA MONDRAGON JULIO .E			
5	DOMINGUEZ TOLENTINO NOEMI .Y			
6	MORE ROJAS KALET VALENTINO			
7	PASAPARA PIZARRO JHON.A			
8	PATIÑO ALVASRADO WILLIAN ARON			
9	PIZARRO AGUILAR GREYSI AKEMI			
10	PIZARRO GARCIA LEYDI ESTEFANY			
11	SANCHEZ CASTILLO ASTRI			
<b>Cuarto grado</b>				
12	ALAMA CASTRO LUIS EDUARDO			
13	CALLE CALLE BRAYAN LEONEL.			
14	GONZA PINTADO SHIRLEY DAYANA			

✓ Logrado

X No logrado

## ACTIVIDAD 02

**DENOMINACIÓN:** Leemos una receta

### **APRENDIZAJES ESPERADOS:**

COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES
Comprende textos escritos.	Infiere el significado de los textos escritos.	Deduce la causa de un hecho y la idea de un texto instructivo con algunos elementos complejos en su estructura y con vocabulario variado.

### **SECUENCIA DIDACTICA:**

PROCESOS PEDAGOGICOS	ESTRATEGIAS
INICIO	<p>Dialoga con los estudiantes sobre lo que aprendieron en la sesión anterior con relación a si todo lo que les gusta comer es saludable y la responsabilidad que implica el saber elegir alimentos nutritivos para gozar del derecho a la salud. Diles que encontraste un texto muy interesante que te ayudará a preparar una lonchera nutritiva y que te gustaría compartirla con ellos, pues está hecha a base de ingredientes altamente nutritivos.</p> <p>Pregúntales: ¿Qué tipo de texto vamos a leer? , ¿Cómo lo saben?</p> <p>Se espera que los estudiantes respondan: “una receta”, apoyándose en la expresión “<b>ingredientes nutritivos</b>”</p> <p>Inicia el diálogo preguntándoles: ¿Han visto o leído recetas?, ¿dónde?, ¿Qué características tienen? Registra sus respuestas en un papelote o en la pizarra.</p> <p>Propósito de la sesión: hoy leeremos una receta para saber cómo es y aprender a preparar una comida saludable.</p> <p>Dirige la mirada de los estudiantes hacia el cartel de acuerdos y solicítales que seleccionen dos de ellos para ponerlos en práctica en el desarrollo de la presente sesión.</p>



## DESARROLLO

Pregúntales:

¿Han visto estos ingredientes antes?

¿Dónde?, ¿Qué plato de comida se puede preparar.

Registra sus respuestas en la pizarra o en un papelote.

Entrega una copia del texto a cada uno de los niños pídeles que lean el título y observen todas las pistas que ofrece el texto (imágenes, estructura y distribución del texto) pregúntales:

¿Han escuchado hablar o han comido este plato?

¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Cómo lo habrán preparado?

¿De qué tratará el texto que vamos a leer?

Registra sus hipótesis sobre el contenido del texto en un papelote o en la pizarra a fin de que los niños y niñas las puedan confrontar durante y después de la lectura.

### **En forma individual**

Pide a los estudiantes que lean el texto en forma individual y silenciosa.

Indica a los niños y niñas que ubiquen y subrayen las expresiones poco comunes y el nombre de los alimentos altamente nutritivos.

Vuelve a releer el texto en voz alta y con la entonación adecuada.

Puedes aprovechar en hacer algunas preguntas como, por ejemplo, qué quieren decir las siguientes expresiones:

- **sancochar** la quinua

- **rodajas** de papas

Indícales que para deducir el significado de las expresiones poco

comunes, pueden releer el texto y relacionarlo con la palabra o

expresión más próxima a fin de encontrarle sentido. A veces es

necesario volver a leer todo el párrafo.

### **En grupo clase**

Dirige la mirada de los estudiantes hacia el papelote con sus respuestas (hipótesis) iniciales. Anímalos a comparar sus respuestas con la información encontrada en el texto.

Invita a los estudiantes a comentar libremente sobre el texto leído.

Espera que ellos inicien el diálogo, si no se diera, inicia tú el diálogo, podrías preparar preguntas como por ejemplo:

• ¿Cuál es su estructura?

• ¿Por qué la receta lleva el nombre de quinua a la huancaína?

• ¿Por qué la quinua a la huancaína es una receta nutritiva?

• ¿Qué alimentos hacen que la receta sea nutritiva?, ¿Por

	<p>qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Todos los ingredientes de la receta son nutritivos?</li> <li>• ¿Cuáles no lo son?, ¿por qué?</li> <li>• ¿Qué pasaría si no colocamos el queso en la crema?</li> <li>• ¿Por qué la crema de la quinua a la huancaína es espesa?</li> <li>• ¿Por qué la crema de la quinua a la huancaína es amarilla?</li> <li>• ¿Por qué se tiene que escribir la cantidad de los ingredientes?</li> <li>• ¿Qué puede ocurrir si se agrega más cantidad de sal a la crema?</li> <li>• ¿Para qué habrá sido escrito este texto?</li> <li>• ¿Qué función cumplen los guiones en el texto?</li> <li>• ¿Qué función cumple la numeración en la preparación?</li> </ul> <p>Indícales que para responder las preguntas pueden volver a releer el texto cuantas veces sea necesario.</p> <p>Registra sus respuestas en la pizarra o en un papelote.</p> <p>Retoma sus respuestas y con la participación de todos los estudiantes sintetiza las respuestas a las preguntas realizadas.</p>
<b>CIERRE</b>	<p><b>En grupo clase</b></p> <p>Sintetiza todas las acciones realizadas para deducir la causa de un hecho en la lectura de la receta, pregúntales: ¿Qué hicieron para deducir la causa de un hecho en el texto? (leyeron concentrándose en el texto, lo relacionaron con sus saberes previos, subrayaron palabras o expresiones importantes, relacionaron ideas, etc.)</p> <p>Reflexiona con los niños sobre la importancia de consumir alimentos nutritivos que los ayuden a crecer sanos y fuertes.</p> <p>Pregúntales: ¿qué aprendieron en esta sesión? , ¿cómo pueden aplicar sus aprendizajes en su vida diaria?</p> <p>Tarea a trabajar en casa</p> <p>Pide a los estudiantes que pregunten en casa, ¿cómo se prepara su plato favorito y cuáles son sus ingredientes? Pídeles que se aseguren de que el plato sea nutritivo.</p>

### ACTIVIDAD 03

**DENOMINACIÓN:** Leemos noticias sobre nuestros derechos

**APRENDIZAJES ESPERADOS:**

AREA	COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADOR
	Comprende textos escritos.	Infiere el significado de los textos escritos.	Deduce el tema central y las ideas principales en un texto informativo con algunos elementos complejos en su estructura y con diversidad temática.

**SECUENCIA DIDACTICA:**

PROCESOS PEDAGOGICOS	ESTRATEGIAS
<b>INICIO</b>	<p>Recuerda con los estudiantes las acciones que realizaron en la sesión anterior donde analizaron un caso sobre el derecho a tener un nombre y una identidad.</p> <p>Coméntales que revisando libros en la biblioteca del aula encontraste un periódico que te llamó mucho la atención por la información relacionada a la unidad que están trabajando.</p> <p>Muéstrales el periódico y pregúntales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Han leído antes un periódico?</li> <li>¿Dónde lo encontramos?</li> <li>¿Para qué se lee?</li> <li>¿Qué información encontramos en un periódico?</li> <li>¿Cuál de ellas podría relacionarse con el tema que estamos trabajando?</li> </ul> <p>Anota sus respuestas en la pizarra o en un papelote.</p> <p>Recuérdales que deben seleccionar los acuerdos que se requieren para trabajar en esta sesión.</p>
<b>PROBLEMATIZACION</b>	¿Por qué es importante leer los periódicos?
<b>PROPÓSITO</b>	Se Presenta el propósito de la sesión: hoy leeremos una noticia para informarnos y conocer de qué trata.
<b>DESARROLLO</b>  <b>GESTION Y ACOMPAÑAMIENTO</b>	<p><b>Antes de la lectura</b></p> <p><b>En grupo clase</b></p> <p>Reparte la copia de la noticia a cada uno de los estudiantes.</p> <p>Lee con voz alta y entonación adecuada el titular de una noticia.</p>

“El índice de trabajo infantil en el Perú es alto, uno de cada cuatro niños trabaja”

Lunes, 23 de marzo del 2015

Dirige la atención de los niños a la imagen que acompaña la noticia y

pregunta: ¿qué vemos en la imagen?, ¿qué está sucediendo?, ¿han

leído o escuchado hablar sobre el tema?, ¿conocen o han escuchado

sobre niños que trabajan?, ¿qué tipo de texto será?, ¿de qué tratará?

Anota sus hipótesis en la pizarra o en un papelote, a fin de que los

niños las confronten durante y después de la lectura.

### **Durante la lectura**

#### **En forma individual**

Pide a los estudiantes que lean de manera silenciosa.

Solicita que vayan subrayando las ideas principales en cada párrafo.

Indícales que para deducir el significado de las expresiones poco

comunes, pueden releer el texto y relacionarlo con la palabra o

expresión más próxima a fin de encontrarle sentido. A veces es

necesario volver a leer todo el párrafo.

### **Después de la lectura**

#### **En grupo clase**

Pídeles que lean nuevamente el texto mediante la lectura en cadena:

“Tú lees en voz alta hasta que toques el hombro de uno de ellos; en

ese momento, él o ella deben continuar con la lectura en voz alta

hasta que vuelvas a toca a otro compañero y así, sucesivamente, hasta terminar de leer”.

Detente al culminar cada párrafo para preguntarles: ¿cuál es la idea

principal en este párrafo?, ¿De qué trata?

Pregunta si todos subrayaron la misma idea. Si no fuera así, motiva al

estudiante a que fundamente por qué subrayó otra idea.

Orientales para que deduzcan el tema a partir de las ideas principales encontradas en el párrafo. Por ejemplo:

Según la directora de la Fundación Telefónica, Elizabeth Galdo, el tema de la sensibilización es importante

	<p>para reducir los niveles de trabajo infantil en el país, considerado como uno de los más altos de la región.</p> <p>En el presente párrafo los niños subrayarán: <b>la sensibilización es importante para reducir los niveles de trabajo infantil</b> (en este caso la idea principal está en el centro del párrafo) el resto de la información es complementaria.</p> <p>Acompaña y orienta a tus niños para que en cada uno de los párrafos subrayen la idea principal.</p> <p>Propicia el diálogo a nivel de grupos sobre la noticia que leyeron.</p> <p>Pregúntales: ¿de qué nos habla cada uno de los párrafos del texto? ,</p> <p>¿cuál será entonces el tema central?</p> <p>Solicítales que a nivel de grupo respondan las preguntas: ¿Qué ocurrió?, ¿Quiénes participan?, ¿Dónde? , ¿Cuándo ocurrió? Presenta el papelote con la estructura de la noticia y sus elementos.</p> <p><b>En pequeños grupos</b></p> <p>Pídeles que completen el siguiente organizador con los elementos de la noticia:</p> <div style="text-align: center;"> <p>¿Cuándo ocurrió?</p> <p>¿Dónde ocurrió? — NOTICIA — ¿Qué ocurrió?</p> <p>¿Por qué ocurrió? se busca? — ¿Qué</p> <p>_____</p> </div> <p>Invita a un responsable de cada grupo a socializar su trabajo con sus compañeros.</p> <p>Pídeles a los niños que observen sus trabajos e identifiquen en qué aspectos coincidieron.</p> <p>Felicita a los niños por su participación.</p>
<b>CIERRE</b>	<p>Realiza la reflexión de sus aprendizajes preguntándoles: ¿qué hicimos hoy?, ¿cómo identificamos las ideas principales de los párrafos?, ¿cómo deducimos el tema central?, ¿qué partes tiene una noticia?, ¿para qué nos servirá lo aprendido?</p>

“El índice de trabajo infantil en el Perú es alto, uno de cada cuatro niños trabaja”



Lunes, 23 de marzo del 2015.

Según la directora de la Fundación Telefónica, Elizabeth Galdo, el tema de la sensibilización es importante para reducir los niveles de trabajo infantil en el país, considerado como uno de los más altos de la región.

Actualmente, la Fundación Telefónica presenta el proyecto Aula Móvil que busca reducir la brecha digital y mejorar los resultados de aprendizaje de los niños de las Instituciones Educativas públicas rurales y urbano marginales; influyendo en su funcionamiento y en el rol de los docentes para el uso pedagógico de las TIC.

Según la directora de la fundación, Elizabeth Galdo, “Aula Móvil es un instrumento que busca aprovechar mejor las herramientas que se encuentran en los centros educativos pero que por alguna razón no pueden ser utilizadas, ya sea por cuestión de tomacorrientes (infraestructura) o contenidos.

”La educación es un elemento muy importante para el desarrollo del país. Partiendo de ahí y formando a los ciudadanos del futuro podremos dar nuestra contribución a la sociedad.

Especialmente, estamos enfocados en la educación con tecnología”.

Cifras relevantes. Por ejemplo, un niño que solo estudia primaria cuando sea adulto recibe un sueldo promedio de S/. 581, mientras que otro que cuenta con secundaria completa recibe prácticamente el doble de salario, según cifras de la Fundación.

“Trabajamos mucho el tema de sensibilización en lo que respecta al trabajo infantil. Perú tiene uno de los índices de trabajo infantil más altos de Latinoamérica, uno de cada cuatro niños trabaja. La cifra es muy grande. Es muy importante el tema de concientización”.

#### **ACTIVIDAD 04**

**DENOMINACIÓN :** LONCHERAS NUTRITIVAS

**APRENDIZAJES ESPERADOS:**

AREA	COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADOR
	Comprende textos escritos.	Infiere el significado de los textos escritos.	Construye un resumen para estructurar el contenido de un texto informativo con algunos elementos complejos en su estructura.

#### **SECUENCIA DIDACTICA:**

PROCESOS PEDAGOGICOS	ESTRATEGIAS
<b>MOTIVACIÓN</b>	Conversa con los estudiantes sobre los alimentos que traen de casa o aquellos alimentos que compran en el quiosco para consumirlos a la hora de recreo. ¿qué alimentos favorecen su crecimiento y desarrollo? Anota sus respuestas en la pizarra o en un papelote.
<b>PROBLEMATIZACION</b>	Pregúntales: ¿qué tipo de textos nos puede dar a conocer este tema? Registra sus repuestas en la pizarra.
<b>PROPÓSITO</b>	Preséntales el <b>propósito de la sesión</b> : hoy leeremos un texto informativo para conocer más sobre las loncheras nutritivas. Recuérdales que deben elegir una o dos <b>normas de convivencia</b> para ponerlas en práctica durante el desarrollo de la sesión.
<b>GESTION Y ACOMPAÑAMIENTO</b>	Entrega a cada uno de los estudiantes una copia del texto <b>Loncheras nutritivas</b> . Pídeles que observen las imágenes , que lean el título y respondan a las siguientes preguntas: ¿a qué se refiere?, ¿por qué se destaca la expresión “nutritivas”, ¿de qué hablará este texto?, ¿por qué se relaciona el término loncheras con el de

nutritivas?, ¿se pondrán los mismos alimentos en las loncheras de los niños que viven en diferentes regiones del Perú?, ¿aprenderemos mejor si consumimos loncheras nutritivas? Anota sus respuestas en la pizarra o en un papelote.

Indícales que antes de leer el texto quisieras recoger sus opiniones

sobre las “Loncheras nutritivas”.

Entrega a cada uno de los niños una copia de una guía de anticipación

y lee con ellos las indicaciones para llenar la ficha.

Indícales que llenen la columna de la izquierda teniendo en cuenta las

indicaciones leídas.

### **Loncheras nutritivas**

**Lee cada uno de los planteamientos propuestos por el grupo.**

**Escribe A, en la columna de la izquierda si estás de acuerdo, y D, si estás en desacuerdo. Haz lo mismo en la columna de la derecha cuando termines de leer el texto**

	Las loncheras enviadas a los escolares deben contener alimentos nutritivos.	
	Lo que llevamos en la lonchera no es importante para nuestra salud, pues es una comida complementaria.	
	Los dulces y golosinas pueden formar parte de nuestras loncheras.	
	Las gaseosas y refrescos no deben faltar en nuestras loncheras.	
	Debemos utilizar alimentos de la región para preparar loncheras saludables.	
	Debemos cuidar que los alimentos que llevamos en la lonchera no se malogren porque nos podemos enfermar.	

Pide a los niños que lean el texto en forma individual y silenciosa por dos veces la lectura.

Indícales leer e ir subrayando las ideas más importantes de cada uno

de los párrafos. Recuérdales que cada punto aparte marca el



	<p>término de un párrafo.</p> <p>Explícales que si es necesario escriban notas que para ellos sean importantes al margen.</p> <p>Acompaña a los estudiantes en la lectura, podrías formular las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué institución hace recomendaciones para que los padres envíen loncheras nutritivas? □ ¿Qué precisa?</p> <p>¿Qué hay que aprovechar?</p> <p>¿Qué se debe evitar?</p> <p>¿Cómo enviar el líquido?</p> <p>Indícales que para deducir el significado de las expresiones poco comunes, pueden releer el texto y relacionarlo con la palabra o expresión más próxima a fin de encontrarle sentido. A veces es necesario volver a leer todo el párrafo.</p> <p><b>Durante la lectura</b></p> <p>Recuerda que:</p> <p>Para identificar la idea principal de un texto se hace la pregunta: <i>¿De qué o de quién habla el autor y qué sostiene?</i></p> <p>Anímalos para que establezcan comparaciones entre lo que fue su planteamiento inicial (Guía de anticipación) y la información que encontraron en el texto.</p> <p>Proponles que discutan brevemente cada planteamiento, permite que los niños expresen el porqué de sus acuerdos o desacuerdos. Pregunta si todos subrayaron la misma idea. Si no fuera así, motiva al estudiante a que fundamente por qué subrayó otra idea.</p> <p>Invita a los estudiantes a comentar libremente sobre el texto leído.</p> <p>Pide a los estudiantes que elaboren un resumen, teniendo en cuenta las ideas principales que subrayaron.</p> <p>Invita a los niños y niñas a compartir su resumen con un compañero o compañera y comentar la experiencia vivida.</p> <p>Pide a cada estudiante que relea su respuesta inicial de la “<b>Guía de anticipación</b>” (columna izquierda) y que la reformule a partir de lo que aprendió en el texto llenando la columna derecha.</p>
--	--

	Arriba a conclusiones a partir de los aportes de los estudiantes.
<b>EVALUACIÓN</b>	<p>Realiza con los niños y niñas una síntesis sobre las actividades que realizaron para identificar las ideas principales y el tema central del texto.</p> <p>Pregúntales: ¿qué aprendieron en esta sesión?, ¿cómo usarán sus aprendizajes en su vida diaria?</p>

## Loncheras nutritivas

El Centro Nacional de Alimentación y Nutrición (CENAN) ha dado una serie de recomendaciones para que los padres envíen a sus hijos loncheras nutritivas y saludables.

Esta institución precisa que los refrigerios escolares no deben remplazar a ninguna de las tres comidas principales del niño.

Precisa también que para que la lonchera sea nutritiva debe contener alimentos variados, que incluyan un producto de origen animal como huevo, pollo o atún, y lácteos como queso, leche o yogurt. Asimismo, un alimento energético, que puede ser pan, mermelada, cereales y alimentos que proporcionen vitaminas y minerales como jugos de fruta natural o agua.

Hay que aprovechar los recursos de la región, en la zona andina se puede enviar habas o papa sancochada, chuño (papa deshidratada), mote de maíz o trigo, charqui tostado (carne de alpaca), entre otros, mientras que en la selva se pueden preparar refrigerios con cecina (carne de cerdo ahumada), plátano maduro, juane, zuri tostado, chifle (plátano frito), entre otros.

Se recomienda evitar enviar en las loncheras alimentos con alto contenido de azúcares agregados, porque son perjudiciales para los dientes y que están compuestos por "calorías vacías" (de alto valor energético y poco valor nutritivo) y que pueden producir alergias o conducir al sobrepeso como chocolates, gaseosas, frutas envasadas, caramelos, chicles. Los sándwich se deben envolver en una servilleta de papel, bolsa plástica limpia o papel manteca, las frutas deben estar bien lavadas, desinfectadas y protegidas con una servilleta. El líquido que se envíe debe ser preparado con agua hervida y se deben agregar cubitos de hielo a los jugos de frutas para evitar su fermentación.



[Adaptado de <http://radio.rpp.com.pe/nutricion/aprenda-a-preparar-loncheras-nutritivas>]

## Lista de cotejo

Competencia.- Comprende textos escritos.

Loncheras nutritivas	
<b>Lee cada uno de los planteamientos propuestos por el grupo. Escribe A, en la columna de la izquierda si estás de acuerdo, y D, si estás en desacuerdo. Haz lo mismo en la columna de la derecha cuando termines de leer el texto</b>	
<input type="checkbox"/>	Las loncheras enviadas a los escolares deben contener alimentos nutritivos.
<input type="checkbox"/>	Lo que llevamos en la lonchera no es importante para nuestra salud, pues es una comida complementaria.
<input type="checkbox"/>	Los dulces y golosinas pueden formar parte de nuestras loncheras.
<input type="checkbox"/>	Las gaseosas y refrescos no deben faltar en nuestras loncheras.
<input type="checkbox"/>	Debemos utilizar alimentos de la región para preparar loncheras saludables.
<input type="checkbox"/>	Debemos cuidar que los alimentos que llevamos en la lonchera no se malogren porque nos podemos enfermar.

✓ Logrado

x No logrado

Los niños escriben un resumen de lo leído.

## ACTIVIDAD 05

**DENOMINACIÓN:** Reconocemos nuestras fortalezas y debilidades.

### **APRENDIZAJES ESPERADOS:**

AREA	COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADOR
<b>COMUNICACION</b>	Comprende textos orales.	Escucha activamente diversos textos orales.	Presta atención activa dando señales verbales (responde) y no verbales al participar en un diálogo, según las formas de interacción propias de su cultura.
	Se expresa oralmente.	Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático.	Sigue la secuencia y aporta al tema a través de comentarios relevantes.

### **SECUENCIA DIDACTICA:**

PROCESOS PEDAGOGICOS	ESTRATEGIAS
<b>MOTIVACIÓN</b>	Promueve el diálogo mediante estas preguntas: ¿todos sabemos qué fortalezas y debilidades tenemos?, ¿Qué podemos hacer para reconocerlas? Registra sus respuestas en la pizarra o un papelote.
<b>PROBLEMATIZACION</b>	¿Qué podemos hacer para reconocer nuestras fortalezas y debilidades?
<b>PROPÓSITO</b>	<b>propósito de la sesión:</b> Hoy dialogarán sobre sus fortalezas y debilidades, a fin de conocer otros aspectos de su personalidad.
<b>GESTION Y ACOMPAÑAMIENTO</b>	Muestra los dos carteles con las palabras “fortalezas” y “debilidades”, respectivamente. Luego, comenta que dialogarán en grupo para saber en qué son buenos y en qué creen deben mejorar. Explica que las “fortalezas” se refieren a las características internas que nos hacen especiales, como ser buenos, valientes, responsables, respetuosos; saber escuchar al otro; decir siempre la verdad; ser amables; etc. Expresa los aspectos que debemos tener en cuenta cuando actuamos

	<p>como oyentes (escuchar con atención a quien está hablando, respetar el turno de participación, etc.) y como hablantes (ordenar nuestras ideas antes de mencionarlas, pedir la palabra cuando se quiere intervenir, etc)</p> <p>Inicia el diálogo a través de esta pregunta: ¿Quién puede decir cuáles son sus fortalezas? Recomienda que, primero, organicen sus ideas antes de intervenir: determinen qué dirán al inicio, qué después y qué al final.</p> <p>Orienta a los estudiantes para que expresen cómo es su carácter; cómo reaccionan ante el miedo y el peligro; si cumplen sus responsabilidades de casa y del colegio; qué potencialidades creen que tienen. Si alguien menciona que es “bueno(a)” en matemática o ciencias, aclara de manera sutil que esas son habilidades útiles y positivas que trataremos en otra oportunidad.</p> <p>Busca que comprendan la importancia de conocernos más: conocer qué somos capaces de hacer y en qué somos buenos, qué nos gusta y qué nos disgusta, etc.</p> <p>Felicita la participación de todos y continúa con el diálogo. Ahora, comenta que también tenemos actitudes que se vuelven dificultades o cosas que nos cuesta hacer, como ser pacientes con nuestros compañeros, es decir, perder la paciencia; irritarnos cuando las cosas no salen como las deseamos; o molestarnos cuando pensamos que no nos escuchan, etc. Concluye diciendo que estas actitudes o cosas se refieren a las “debilidades”.</p> <p>Organiza a los niños y las niñas en grupos pequeños e indica que, previa conversación y consenso, respondan en un papelote las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las dificultades que sienten al relacionarse con sus compañeros y compañeras?, ¿Qué pasa con sus emociones?, ¿Qué dificultades se les presentan? (por ejemplo, ponerse muy nerviosos cuando tienen que hacer algo).</p> <p>Dispón de un tiempo razonable para que todos puedan</p>
--	---

	<p>expresarse con facilidad. Luego, pide que escojan a un representante para que exponga las conclusiones grupales a los demás.</p> <p>Escribe debajo de cada cartel que contiene las palabras “fortalezas” y “debilidades” los aportes de los grupos. Al escribirlos, trata de que no se repitan o que algunas fortalezas y debilidades sean muy parecidas (agrupa las similares).</p> <p>Desplaza a los grupos a un lado del salón o al patio, para continuar la actividad. Luego, traza una línea a medio metro de ellos y menciona en voz alta una fortaleza. Indica que quienes consideren poseen esa fortaleza, salten hasta la línea. Procede de manera similar, para trabajar “las debilidades”.</p> <p>Invita a que reflexionen acerca de la debilidad que deseen mejorar.</p> <p>Manifiesta que superarla será un compromiso que asumirán hoy.</p> <p>Solicita que saquen su cuaderno y anoten sus fortalezas y debilidades.</p> <p>Después, invita a algunos voluntarios a leerlas. Luego de este momento, diles que piensen en una debilidad y escriban un compromiso que intentarán cumplir para superarla.</p>
<b>EVALUACIÓN</b>	<p>Propicia la metacognición a través de estas preguntas: ¿Sobre qué hablamos hoy?, ¿Qué aprendimos sobre nuestras fortalezas y debilidades?, ¿Por qué será importante reconocer nuestras fortalezas y debilidades?</p> <p>Promueve el diálogo con los estudiantes sobre la importancia y necesidad de conocernos.</p> <p>Finaliza la sesión concluyendo lo siguiente: “Hemos aprendido mucho acerca de nosotros mismos y del grupo, les pido pensar acerca de sus fortalezas y debilidades durante la semana y evaluar si están mejorando con relación a ellas”.</p>

## **ACTIVIDAD 06**

**DENOMINACIÓN:** Leemos un texto relacionado con las emociones

**APRENDIZAJES ESPERADOS:**

AREA	COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADOR
	Comprende textos escritos.	Infiere el significado de los textos escritos.	Deduce la causa de un hecho y la idea de un cuento con algunos elementos complejos en su estructura y con vocabulario variado.

**SECUENCIA DIDACTICA:**

PROCESOS PEDAGOGICOS	ESTRATEGIAS
<b>MOTIVACIÓN</b>	Saluda amablemente a los niños y las niñas y dialoga con ellos sobre las acciones que realizaron en la sesión anterior para reconocer sus fortalezas y debilidades. Reflexiona en conjunto con ellos sobre la importancia de reconocer y valorar nuestras fortalezas y hacer el esfuerzo por superar nuestras debilidades. Formula las siguientes preguntas: ¿qué textos permiten al lector interpretar con mayor facilidad las emociones de los personajes?; ¿Qué sabemos de las emociones?, ¿Son iguales a los sentimientos? Registra sus respuestas en la pizarra o en un papelote. Ayuda a los estudiantes a diferenciar una emoción de un sentimiento. Para ello, menciona lo siguiente:
<b>PROBLEMATIZACION</b>	¿Serán iguales las emociones con los sentimientos?
<b>PROPÓSITO</b>	<b>propósito de la sesión:</b> Hoy leerán un cuento que les permitirá reflexionar sobre las emociones que experimentan los personajes ante algunos hechos y, con base en ellos,



	deducirán sus causas.
<b>GESTION Y ACOMPAÑAMIENTO</b>	<p>Presenta el papelote con el texto “El libro aventurero” y pide a los estudiantes que lo observen y luego lean el título. A partir de ello, pregúntales: ¿Qué nos quiere decir el título?, ¿Cómo imaginamos un libro aventurero?, ¿Qué libros hemos leído hasta ahora en la escuela?, ¿Cuáles de los libros que hemos leído nos han ayudado a vivir aventuras maravillosas?, ¿De qué tratará el texto que vamos a leer? Registra sus respuestas a manera de hipótesis en la pizarra o en un papelote, a fin de que sean confrontadas por los estudiantes durante y después de la lectura.</p> <p>Entregar a cada niño o niña una copia del texto “El libro aventurero” (Anexo 1).</p> <p>Solicita que lean el texto en forma individual y silenciosa, y luego subrayen las palabras y expresiones que no entiendan. Además, identifiquen algunas características de los personajes del texto. Indica que releen los párrafos necesarios para determinar el significado de dichas palabras y expresiones, según el contexto.</p> <p>solicita que lean párrafo a párrafo el texto, se formulen preguntas y releen la información cercana a la palabra que no entienden.</p> <p>Cuando hayan terminado de leer el texto, condúcelos a que comprueben las hipótesis que plantearon como respuestas. Motiva a los niños y a las niñas a comentar libremente sobre el contenido del texto, a través de las siguientes preguntas:</p> <p>¿Quiénes son los personajes de esta historia?</p> <p>¿Por qué el libro no es feliz?</p> <p>¿Dónde ocurren los hechos?</p> <p>Reparte las tarjetas que preparaste para esta parte de la sesión y pide que en ellas escriban los estados de ánimo que expresan los personajes de la historia. Por ejemplo:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin: 10px 0;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px 15px; text-align: center;"><b>ALEGRÍA</b></div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px 15px; text-align: center;"><b>DOLOR</b></div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px 15px; text-align: center;"><b>TRISTEZA</b></div> </div> <p>Pide que lean nuevamente el texto y, ahora, determinen las causas de cada una de las emociones que experimentan los</p>



	<p>personajes y las escriban en sus cuadernos. Plantea en la pizarra los siguientes ejemplos:</p> <table> <tr> <td>Alegría</td><td>Del niño porque recibe un regalo de Aventuras.</td></tr> <tr> <td>Dolor de su hija.</td><td>Del abuelo al contemplar el retrato</td></tr> </table> <p>Acompaña a los niños y las niñas a determinar las causas de las emociones que experimentan los personajes de la historia.</p> <p>Recomienda, por ejemplo, que para identificar la emoción de la alegría, deben leer desde la línea “—Abuelito, quiero viajar por el mundo y conocer los países...” hasta “—¡Me voy a viajar! —dijo emocionado el libro cuando...”. De esta manera, por un lado, los estudiantes podrán deducir con facilidad que el niño está alegre porque su abuelo le regala un libro de aventuras y, por otro, el libro también se siente alegre, pues revivirán sus aventuras al ser leído por el niño. Realiza el mismo procedimiento para ubicar los párrafos de las demás emociones.</p> <p>Pide que ubiquen los signos de puntuación que se usan en el texto y expliquen la función que cumple cada uno.</p> <p>Reflexiona con ellos sobre las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué parte de la historia les llamó más la atención? ¿Por qué?; ¿Creen que algún libro de la biblioteca siente lo mismo que el libro aventurero?, ¿por qué?;</p> <p>¿Qué podemos hacer para que los libros de la biblioteca estén alegres? Anota sus respuestas en la pizarra o en un papelote.</p> <p>Motiva a los estudiantes a proponer voluntariamente acciones para evitar que los libros estén tristes.</p>	Alegría	Del niño porque recibe un regalo de Aventuras.	Dolor de su hija.	Del abuelo al contemplar el retrato
Alegría	Del niño porque recibe un regalo de Aventuras.				
Dolor de su hija.	Del abuelo al contemplar el retrato				
<b>EVALUACIÓN</b>	<p>Promueve la metacognición mediante estas preguntas:</p> <p>¿qué aprendieron en esta sesión?, ¿creen que cumplieron el propósito de la sesión? Escucha sus respuestas y finaliza precisando las ideas que hayan podido quedar confusas.</p>				

## EL LIBRO AVENTURERO

—Tengo dentro de mí los siete mares, las estrellas más distantes y los sueños más maravillosos —dijo el libro de aventuras que el abuelo había dejado en un cajón lleno de pequeños recuerdos.

—¿Y nos eres feliz? —le preguntó un portarretratos que lucía la fotografía de una joven sonriente y enamorada.

—Me hace falta volver a viajar; vivir otra vez las aventuras, los sueños y las ilusiones que guardo en mi corazón...

—¡Ah! —dijo el portarretratos—. Cómo quisiera yo que un enamorado me tomara entre sus manos, sonriera al ver la fotografía, y me acercara a su corazón para volver a vivir...

Así transcurrieron lentamente los días. El tiempo, que cubre todas las cosas con la ceniza de los años y el polvo de las estrellas, vio un día llegar un niño a la casa. Tenía en sus ojos el mismo brillo y la misma sonrisa de la muchacha del portarretratos.

—Abuelito, quiero viajar por el mundo y conocer los países donde viven los príncipes que tienen tigres sueltos en los jardines... Quiero ir hasta las estrellas en una nave espacial...

Quiero vivir con una tribu de indios en el fondo de la selva... Quiero...

El abuelo miró a los lados y le dijo: “Ven, acércate. Te voy a revelar un secreto. Te daré la llave para abrir la puerta de tus sueños. Ven conmigo”.

Se levantó y llevó al niño hasta el armario. Allí le pidió que sacara el cajón lleno de recuerdos.

—¡Me voy a viajar! —dijo emocionado el libro cuando el abuelo lo tomó en sus brazos y se lo obsequió al niño diciéndole que un libro es como una nave que lleva a uno a los países más lejanos para vivir las aventuras más maravillosas.

Luego, tomó el portarretratos y lo acercó a la ventana para mirar con cuidado la fotografía de la muchacha. La recorrió lentamente, sus ojos se iluminaron; sonrió y la acercó a su corazón.

—¡Cómo te quiero! —dijo, y afuera brilló el sol con más intensidad y todas las estrellas del firmamento temblaron de alegría.

## ACTIVIDAD 07

**TITULO:** Leemos el texto “El león y el ratón”

### **APRENDIZAJES ESPERADOS:**

AREA	COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADOR
COMUNICACIÓN	Comprende textos escritos.	Infiere el significado de los textos escritos.	Deduce la causa de un hecho y la idea de una fábula con algunos elementos complejos en su estructura y con vocabulario variado.

### SECUENCIA DIDACTICA:

PROCESOS PEDAGOGICOS	ESTRATEGIAS
MOTIVACIÓN	Saluda amablemente a los estudiantes y recuerda con ellos las actividades trabajadas en la sesión anterior, en la cual descubrieron que cada uno tiene características y habilidades que nos distinguen de los demás.
PROBLEMATIZACIÓN	¿Qué tenemos que hacer para comprender lo que leemos?
PROPÓSITO	<b>Comunica el propósito de la sesión:</b> hoy leerán un texto en el que deducirán las causas de algunos hechos y reflexionarán sobre ellas a partir de las actitudes y habilidades de los personajes. Acuerda con los niños y las niñas las <b>normas de convivencia</b> que deberán tener en cuenta durante el desarrollo de la sesión.
GESTIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO	Indica que ubiquen las <b>páginas 110</b> a la <b>113</b> del libro <b>Comunicación 4</b> (Anexo 2) y luego observen en silencio el texto. Al terminar, continúa preguntando: ¿para qué habrá escrito el autor este texto? Registra en la pizarra las respuestas a manera de hipótesis. Y pide que las copien en su cuaderno. Pide que realicen una lectura oral y en voz baja del texto. Señala que detengan su lectura cuando encuentren en el texto el símbolo “Pare” y respondan las preguntas: ¿crees que el león

necesitará después al ratón?, ¿por qué?

Señala que prosigan la lectura, a fin de que comprueben las hipótesis que plantearon.

Solicita que se organicen en pares (con el compañero más cercano) y resuelvan la actividad 4, referente al significado de la palabra red.

Indica que completen el cuadro de la actividad 5, la que consiste en hallar las causas de algunos hechos.

Guía el desarrollo de esta actividad: escribe la pregunta propuesta en ella y realiza el cuadro en la pizarra. Luego, comenta que para encontrar la causa u origen del primer hecho (“El león atrapó al ratoncito”), deben releer el texto desde el primer al tercer párrafo y relacionar las siguientes ideas: el león dormía, pasó un ratoncito muy juguetón y decidió jugarle una broma. Conduce las respuestas de los niños y las niñas para que digan que el león atrapó al ratón porque este le jugó una broma. De esta manera, hallarán las causas o razones de los hechos.

Motiva a los estudiantes a que encuentren las causas que faltan y completen el cuadro.

Causas	Efectos
	El león atrapó al ratoncito.
	El ratón logró que el león lo perdone.
	El león empezó a quejarse y a rugir como nunca antes.

Dispón a los niños y a las niñas de tal manera que puedan verse y escucharse sin dificultad. Conversa con ellos sobre el texto leído, recoge sus opiniones acerca de lo que más les gustó del texto y pide que expliquen por qué.

Formula a cada grupo las siguientes preguntas y solicita que respondan en forma oral y en voz alta, así como con pronunciación y entonación adecuadas: ¿qué aspectos diferenciaban al león y al ratón?, ¿qué cualidades decía tener el león?, ¿qué opinión tenía el león respecto del ratón?, ¿qué cualidades pone en práctica el ratón para salvar al león?

Escucha las respuestas y, a partir de ellas, ayúdalos a que tomen conciencia de que todos tenemos cualidades y que no importa cómo seamos físicamente: si somos grandes o pequeños o del tamaño que seamos. Lo importante es tener la voluntad de ponerlas al servicio de los demás y saber que todos podemos ayudar y aportar al bien común con nuestras propias características, cualidades o diferencias individuales, tal como lo hizo el ratón.

	<p>Felicita al grupo clase por su desempeño durante la sesión e invita a algunos voluntarios a que mencionen qué fue lo que más les gustó de lo que aprendieron hoy.</p> <p>Dispón a los niños y a las niñas de tal manera que puedan verse y escucharse sin dificultad. Conversa con ellos sobre el texto leído, recoge sus opiniones acerca de lo que más les gustó del texto y pide que expliquen por qué.</p> <p>Propicia la metacognición a través de estas preguntas: ¿qué leímos?, ¿qué hicimos para identificar la información?, ¿qué hicimos para determinar las causas de los hechos?</p> <p>Recuerda junto con los niños y las niñas los pasos que siguieron para lograr la comprensión del texto y cómo relacionaron su contenido con el trabajo en grupo.</p> <p>Propicia un diálogo sobre la importancia de utilizar y poner en práctica nuestras cualidades y características para realizar acciones en pro de los demás y del mejor funcionamiento de nuestro grupo.</p>
<b>EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Serán evaluados durante toda la sesión mediante una lista de cotejo.</li> </ul>

### **ACTIVIDAD 08**

**DENOMINACIÓN :** Leemos un cuento sobre los talentos

**APRENDIZAJES ESPERADOS:**

AREA	COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADOR
	Comprende textos escritos.	Recupera información de diversos textos escritos.	Localiza información en un cuento, con algunos elementos complejos en su estructura y con vocabulario variado.

### **SECUENCIA DIDACTICA:**

PROCESOS PEDAGOGICOS	ESTRATEGIAS
<b>MOTIVACIÓN</b>	<p>La docente entregara una tarjeta y en dos minutos deben anotar tres cualidades o talentos por los que se sienten orgullosos.</p> <p>Tras culminar la actividad, invítalos a formar una media</p>

	<p>luna y a presentarse mencionando las cualidades o los talentos que escribieron en la tarjeta. A medida que se vayan presentando, pide a los demás que los estimulen con aplausos.</p> <p>Plantea estas preguntas:</p> <p>¿Sabemos qué cualidades o talentos tienen nuestros compañeros? ¿qué otras actividades podemos realizar para conocer otros aspectos de nosotros y de nuestros compañeros?</p> <p>Registra sus respuestas en la pizarra o en un papelote. Indica que elijan dos <b>normas de convivencia</b> que les permitan tener un ambiente propicio para la lectura.</p>
<b>PROBLEMATIZACION</b>	¿Realmente nos conocemos a nosotros mismos?
<b>PROPÓSITO</b>	<b>propósito de la sesión:</b> hoy leerán un texto narrativo para conocer los diferentes talentos que tenemos y compartirlos con los demás.
<b>GESTION Y ACOMPAÑAMIENTO</b>	<p>Comenta que has traído un cuento que encuentras en una revista y que deseas compartirlo con ellos.</p> <p>Expresa el propósito de la lectura señalando que leerán para conocer las habilidades de dos niñas y, luego, reflexionar sobre las suyas.</p> <p>Reitera las normas a tener en cuenta para realizar la lectura y proporciona una copia de ella a cada estudiante.</p> <p>Pide que observen el texto; después, lee el título y pregúntales:</p> <p>¿De qué creen que tratará el texto?</p> <p>¿Qué entienden por talentos?</p> <p>¿Quiénes creen que serán los personajes?</p> <p>Registra sus ideas en un papelote para que al terminar la lectura puedan contrastarlas.</p> <p><b>Durante la lectura</b></p> <p>Invita a los niños y a las niñas a compartir en parejas las palabras que han subrayado y qué creen que significan los talentos.</p> <p>Anímalos a establecer comparaciones entre lo que fueron sus ideas iniciales y la información que encontraron en el texto.</p> <p><b>En grupo clase</b></p> <p>Promueve un breve diálogo sobre los personajes que intervienen en la lectura. Puedes formular algunas preguntas, por ejemplo:</p>

¿Qué sabía hacer Isabel?

¿Cómo creen que se sentía Ana María?

Pide que ubiquen en el texto cuál era el problema de Ana María, quién la ayuda a descubrir lo que tiene y cómo se siente al final de la historia.

Proponles completar en su cuaderno un cuadro como el siguiente con las habilidades de los personajes:

Ana María	Isabel

Comenta que estas habilidades son los talentos de cada una de las

niñas. Luego, indica que lean lo que han completado en el cuadro y

expresa que la manera de desarrollar los talentos es practicándolos,

pues cuanto más hacemos algo, lo hacemos mejor.

Elabora, con el apoyo de los estudiantes, el concepto de talento:

**El talento es la combinación de características o cualidades de una persona, que le permiten tener capacidad para determinada actividad.**

Relaciona el contenido del texto con la experiencia de cada uno de

ellos: “Así como Ana María e Isabel tienen talentos, todos ustedes

también los tienen, porque son seres únicos y valiosos; a cada uno

le gusta hacer algo en particular y es importante que conozcan sus

talentos para ponerlos en práctica y al servicio de los demás”.

Resalta que hoy dan inicio a una nueva unidad, llamada ¡Nos

reconocemos como personas únicas y valiosas! (pega en la pizarra la

cartulina que elaboraste), y que por ello realizarán actividades que los retarán a conocerse física y emocionalmente, y a sentirse orgullosos de sí mismos; también, a conocer más a sus compañeros, mediante juegos, actividades de indagación, entrevistas y la interacción con diversos tipos de textos.

Señala que en la próxima sesión planificarán contigo las actividades

que desarrollarán durante la unidad.

Entrega a cada niño y niña la mitad de una hoja bond para

	<p>que se dibujen al centro y alrededor escriban los talentos o cualidades que quisieran tener, o los que anotaron en la tarjeta al inicio de la sesión.</p> <p>Ayúdalos a comprender que así como la información de esos organizadores es diferente, cada uno de ellos también lo es, ya que todos tienen distintos talentos y habilidades.</p> <p><b>El talento no solo es conocimiento o destreza, es también compromiso y voluntad. En resumen: es una mezcla de sé hacer, quiero hacerlo y puedo hacerlo.</b></p>
<b>EVALUACIÓN</b>	<p>Recuerda, junto con los estudiantes, las actividades que desarrollaron durante la sesión. Pide que expresen por qué y para qué las hicieron.</p> <p>Formula estas interrogantes: ¿qué aprendieron hoy?, ¿qué los ayudó a aprender mejor?, ¿qué hicieron para identificar información en el texto? (respondieron preguntas, subrayaron palabras y completaron un cuadro).</p>



## **TODOS TENEMOS TALENTOS**

Ana María observó a su hermana Isabel hacer un hermoso dibujo sobre el paisaje que se veía desde su casa. Ana María estaba un poco desanimada porque no dibujaba tan bien como ella. Además, Isabel tocaba la guitarra y bailaba muy bien. Ana María pensó en todas las cosas que Isabel hacía bien y se preguntaba por qué ella no podía hacer las mismas cosas bien.

Un día, su maestra le pidió que diera un discurso por motivo del Día de la Madre. Ella se preparó mucho y dio un buen discurso. El director la escuchó atentamente y le dijo lo mucho que lo había disfrutado y que la consideraba una niña talentosa. Un sentimiento de satisfacción invadió a Ana María. Las palabras del director le ayudaron a descubrir algo especial acerca de sí misma.

Poco después de esa experiencia, ella descubrió que tenía otros talentos: se dio cuenta de que podía hacer amigos fácilmente y que contaba chistes sin dificultad. A ella le gustaba mucho leer y escribir; y cuando iba a la escuela, prestaba atención en sus clases y era siempre respetuosa con sus maestros. Nunca había pensado que esas cualidades pudieran ser talentos porque no eran los mismos que los de su hermana Isabel. Ahora sabía que ella también tenía talentos, pero que eran diferentes a los de su hermana.

Autor: **Anónimo**

## **CONCLUSIONES**

- 1.- El nivel de comprensión lectora en los niños y niñas del 4° grado de educación primaria, es relativamente bajo, según los instrumentos aplicados, donde puede apreciarse que a partir del cuestionario y observación aplicada al estudiante en los aspectos narrativo, descriptivo y dramático, son muy bajos los porcentajes de éxito en el desarrollo de sus aprendizajes.
- 2.- Sobre la aplicación y éxito de las estrategias cognitivas de comprensión lectora con los alumnos del 4° grado de educación primaria, se puede resolver que los docentes, no tienen la didáctica fundamentada o suficiente para un buen desarrollo del trabajo de comprensión lectora, sobretodo en aspectos descriptivos, narrativos y el de dramatización, que a partir de la comprensión traslada hacia la práctica.
- 3.- Se elaboró la propuesta en relación a los propósitos de la investigación y en base a la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, Isabel Solé y Kenneth Goodman, siendo los aportes fundamentales y se han articulado en las actividades de aprendizaje de esta
- 4.- Se propone ocho actividades que producen una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones. Siendo articulables en el desarrollo de la propuesta.

## **RECOMENDACIONES**

- 1.- Se recomienda desarrollar la comprensión lectora, no como un simple contenido en el Diseño Curricular Nacional Peruano, sino con los fundamentos y teorías pedagógicas, ya que es allí donde se deben articular los procesos , para que el estudiantes fortalezca su comprensión lectora, estableciendo aspectos entre los descriptivo, narrativo y lo dramático, que enmarcan un trabajo netamente de comunicación y expresión de estudiante.
- 2.- El docente debe aplicar estrategias metacognitivas, así como el aprendizajes significativo de David Ausubel, que lo lleva a un enfoque más holístico con relación a la comprensión lectora de los estudiantes. Teniendo en cuenta que no se debe caer en una enseñanza rutinaria, que sólo nos lleva al fracaso en las evaluaciones censales.
- 3.- Esta propuesta tiene un gran nivel de articulación entre las teorías de David Ausubel, Isable solé y Keneth Goodman, por ello se recomienda , tener consideración en las actividades de esta propuesta que no sólo quedan en meras actividades, sino que necesitan complementarse, con talleres de capacitación a los docentes, sólo así se entenderá el verdadero significado del trabajo que buscamos con esta propuesta de comprensión lectora.

## BIBLIOGRAFÍA

AHUAMADA GUERRA WALDO (1983). Mapas Conceptuales como instrumento para investigar a estructura cognitiva en Física. Disertación de Maestría Inédita. Instituto de Física Universidad Federal de Río Grande Do Sul Sao Paulo.

AGUIRRE, R. (2000) Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. Educere.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (2000). La escuela en la vida. La Habana.

ALLENDE, F. y CONDEMARIN, M. (1994). La lectura, teorías, evaluación y desarrollo. 5° Edición. Chile: Andrés Bello.

ALLENDE, F (1999).: “La comprensión de la lectura como habilidad”. Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura.

ALLIENDE, FELIPE Y CONDEMARÍN, MABEL (1986). La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Santiago. Andrés Bello

AUSUBEL, D. (1963). La Psicología del Aprendizaje Verbal Significativo. Nueva York: Grune & Stratton.

AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN (1983) Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo .2° Ed. TRILLAS México

ANTUÑA S., Roxana (2006). Estoy elaborando mi tesis en comprensión lectora en niños de 6° año (Chiclayo 30-03-2006).

AYMA GIRALDO, Víctor. (1996). Curso: Enseñanza de las Ciencias: Un enfoque Constructivista. Febrero UNSAAC.

AYMA GIRALDO, Víctor. (1996<sup>a</sup>). Aulas de Laboratorio Usando Material Experimental Conceptual. Disertación de maestría inédita. Instituto de Física y facultad de Educación. Universidad de Sao Paulo.

BLAY FOWTCUBIERTA, A. (s.f.) Lectura rápida. Barcelona; Iberia.

CABELLO SANTOS, GABY Y LILI. (2008). Didáctica de lenguaje y comunicación I. Lima, Perú. Fondo Editorial UIGV.

CAMARGO DE AMBIA, I. (1987). Técnicas y estrategias para la comprensión de lectura en educación primaria, Lima: Lorea.

CAMPOS, A. (2005). La comprensión lectora problema de todos.

CASSANY, DANIEL (2000) "De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición." Lectura y Vida, año 21, nº 4, p. 6-15. Disponible en línea: <http://www.lecturayvida.org.ar>.

CASSANY, DANIEL (2003) "Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones." Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, nº 32, p. 113-132.

CASSANY, DANIEL; LUNA, MARTA Y SANZ, GLORIA.(1994). Enseñar lengua. Barcelona. Editorial Graó.

COLL-PALACIOS-MARCHESI (1992). Desarrollo Psicológico y Educación II. Ed. Alianza. Madrid.

COOPER, J. David (1990). Sobre comprensión lectora – Ministerio de Educación y Ciencia – Edic. Visor – Madrid.

DÍAZ- BARRIGA, F. Y HERNÁNDEZ, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. (2da. ed.). México: Mc Graw Hill.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2003) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 23a. Ed. Siglo Veintiuno Editores: México.

DEFIOR CITOLER, Sylvia (1996). Dificultades de aprendizaje – Edit. Aljibe (Granada).

GIL – PESSOA (1992). Tendencias y Experiencias Innovadoras en la Formación del Profesorado de Ciencias. Taller Sub regional sobre formación y capacitación docente. Caracas.

GOOGMAN, Kenneth (2010) S. Universidad de Consultado el 29 de Noviembre de 2010.

GONZALES PACHECO, O. (s.f.) ¿Cómo leo eficientemente? Serie: Orientaciones a el estudiante. Folleto 3. Universidad de la Habana.

H. JOHNSTON, Peter (1999): “La Evaluación de la Comprensión Lectora: Un Enfoque Cognitivo”- Madrid – Edit. Visor.

HINOSTROS, G. (1997). Aprender a Formar Niños Lectores y Escritores. Chile: Dolman.

JOLIBER, JOSETTE. Formar niños productores de textos.educared.com.pe extraído en abril de 2008 desde [http://www.educared.pe%2Fbibliografia.\\_larticulo426](http://www.educared.pe%2Fbibliografia._larticulo426)

MÉNDEZ, S. (2006) Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2009) Comunicación. Cuarto Grado. Lima, Perú. Grupo editorial Norma.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2012) Rutas de Aprendizaje ¿Qué y como aprenden nuestros niños y niñas? Fascículo 1 Comprensión y producción de textos escritos IV yV ciclo. Lima, Perú. Corporación Gráfica Navarrete.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2008) Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Lima, Perú.MED.

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA. UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO: ESCUELA DE POSTGRADO (2005). Lambayeque-Perú.

MOREIRA M. A. (1985). Metodología da pesquisa e metodologia de ensino: uma aplicação prática. En: *Ciencia e Cultura*, 37(10), Octubre.

MOREIRA, M. A. (1993) A Teoría da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Fascículos de CIEF Universidad de Río Grande do Sul Sao Paulo.

NOVAK, J - GOWIN, B. (1988) Aprendiendo a Aprender. Martínez Roca. Barcelona.

OCDE. (2006). PISA 2003 Manual de análisis de datos Usuarios de SPSS®. Madrid: INECSE.

PINZÁS GARCÍA, JUANA (1999). Leer mejor para aprender mejor. Ejercicios de comprensión de lectura para docentes. Lima. Tarea.

QUINTANA, MARTÍN. (1999). El mundo de la lectura 1. Lima. MQ Ediciones.

SARMIENTO, S. (1995). Leer y comprender. Procesamiento de textos desde la psicología cognoscitiva. México. Planeta. Sole, Isabel (2007) Estrategias de lectura. Graó: España.

SABOGAL AQUINO, Mario y CASTRO KIKUCHI, Jorge (1996) – Teorías del Aprendizaje – Tomado de Enciclopedia Práctica.

SÁNCHEZ LOZANO, Carlos y SANABRIA DEYANIRA, Alfonso (2004) – Enseñanza de la Comprensión Lectora a Niños y Niñas en Primaria Edit. Kimper Ltda. Bogotá, D.C. Colombia.

SOLÉ GALLART, Isabel (2004). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora.

Tesis:

1. NORKA CRUZ, Senca (2009) “Estrategias psicopedagógicas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la I.E. “Nuestra Señora de Lourdes” Tingo – Arequipa”.
2. CABRERA CASTILLO, Flor Hermelinda (2007) “Diseño de una estrategia didáctica en el aprendizaje mediado y uso de WEBQUEST para el mejoramiento de la comprensión de textos literarios narrativos de los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. “Santa Teresa de la Inmaculada” de San Pedro de Lloc, Región la Libertad”.
3. FUENTES SILVA, Mercedes Aurelia (2007). “Estrategias Didácticas de Lectura para elevar el nivel de Comprensión Lectora en los alumnos del sexto grado de Educación Primaria de la I.E. N° 16164 “San Juan Bautista” El Huaco – Huabal – Jaén”.
4. MANAY RUFASTO, Jobita (2008). “Construcción de un Programa de Metodología para la Comprensión Lectora de los alumnos del 6° grado de la I.E. N° 10008 “Virgen del Carmen” - José Leonardo Ortiz, durante el primer semestre 2006”.
5. TOCTO MONTALBÁN, Belizario (2009). “Diseño de estrategias metacognitivas en el área de Comunicación Integral para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. 16002”.
6. SERRATO SOPLAPUCO, Elena (2009) “Programa de comprensión lectora basada en las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel y la Teoría



Modificabilidad Estructural Cognitiva de Feuerstein en alumnos de sexto grado de la I.E. N° 10023, Chiclayo”.

### Linkografía

- ❖ <http://clavepsicopedagogos.blogspot.com/search/habel/campresi%c3%b3m%20lectoraP%C3%B3blico> por Alfonso Fouce y Marc Giner Links ToThis Post (Chiclayo, 20 de Abril del 2010).
- ❖ <http://oscarmiroquesada.blogspot.com/2007/04/metodo-dolories-para-la-ense%C3%B1anza-de-la-html>. Editorial Lexul 894pp.
- ❖ <http://www.colegio.com/documento/OCDE.html>.
- ❖ <http://blog.pucp.edu.pe/item/17272>
- ❖ <http://www.librosperuanos.com/promocion/promocion13.html>.
- ❖ <http://es-woloedoa-prg/wiki/comprende%20enlectora>.
- ❖ [Htt://www.edu.com.pe](http://www.edu.com.pe).

# ANEXOS

## FICHA DE OBSERVACIÓN: COMPRENSIÓN LECTORA

Datos personales:

Sexo: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

**Recomendaciones:**

Lee los enunciados detenidamente y marque con un aspa (X) en un casillero por pregunta. Cada número equivale a:

5= Siempre

4=casi siempre

3=a veces sí y a veces no

2=casi nunca

1=nunca

3. NARRATIVOS						
1.1. IDENTIFICA		1	2	3	4	5
1	Identifica con seguridad elementos de la estructura del texto.					
2	Identifica con facilidad el tema de la narración para interpretar textos literarios					
3	Muestra capacidad creativa para narrar un texto.					
1.2. INFIERE		1	2	3	4	5
4	Infiere con creatividad el final del texto					
5	Menciona con facilidad el tema principal del texto.					
1.3. INTERPRETA		1	2	3	4	5
6	Interpreta el mensaje de texto demostrando seguridad					
II. DESCRIPTIVO						
2.1. IDENTIFICA		1	2	3	4	5
7	Identifica la Idea principal del texto con rapidez					
8	Menciona con facilidad el mensaje del texto					
2.2. INFIERE		1	2	3	4	5
9	Infiere con precisión el significado del párrafo					
10	Deduce con facilidad la relación del texto con el contexto.					
2.3. INTERPRETA		1	2	3	4	5
11	Interpreta con seguridad pequeñas obras teatrales					

## FICHA DE OBSERVACIÓN: DRAMATIZACIÓN DE TEXTOS

### ESTIMADO DOCENTE

La presente Ficha de observación tiene por objetivo recopilar información sobre como la comprensión lectora en el nivel **críterial e inferencial**.

**Datos personales:**

Sexo: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

**Recomendaciones:**

Lee los enunciados detenidamente y marque con un aspa (X) en un casillero por pregunta. Cada número equivale a:

**5= Siempre****4=casi siempre****3=a veces si y a veces no****2=casi nunca****1=nunca**

DRAMATIZACIÓN						
III. EXPRESIÓN ARTISTICA		1	2	3	4	5
	3.1.Expresa					
12	Demuestra emociones con gestos y mímicas.					
13	Manifiesta sentimiento mediante un teatro					
	3.2.Ejecuta	1	2	3	4	5
14	Elabora guiones de teatro con facilidad.					
15	Ejecuta movimientos corporales y formas coreográficas con naturalidad.					
IV. APRECIACIÓN ARTISTICA		1	2	3	4	5
	4.1.Valora					
16	Aprecia con espontaneidad manifestaciones artísticas					
17	Participa en los personajes de cada escena.					
18	Aprecia Elementos que componen las diversas manifestaciones artísticas.					
19	Valora la. Información básica del teatro.					
20	Menciona con seguridad las diferencias de cada disciplina artística					

**CUESTIONARIO 1-A: COMPRENSIÓN DE TEXTO**

Nombre:.....

Fecha: \_\_\_\_\_ Grado: 4º ..... Sección: .....



## CRÓNICAS DE UN POLICÍA LOCAL

*Teresa Briz Amate, Francisco Briz Amate*

Braulio, el policía autonómico más viejo de Piura, escuchó el pasado siete de marzo este extraño diálogo entre un auto que estaba mal aparcado y una

de las grúas del ayuntamiento:

- ¡Buenos días, auto rojo! estás mal aparcado.
- Sí, es verdad, lo siento mucho, pero yo no tengo la culpa, mi dueño humano me ha dejado aquí porque se me ha acabado la gasolina sin plomo.
- Lo comprendo, pero las ordenanzas municipales dicen que tengo que llevarte al depósito de autos del ayuntamiento.
- No seas mala, grúa guapa, mi dueño está a punto de regresar con un bidón de gasolina, además tengo el motor un poco cansado, creo que estoy averiado.
- Pero aquí no puedes quedarte, ¡está prohibido aparcar!
- ¡Mira grúa!, por allí llega mi dueño con vitaminas para mi motor.
- ¡Está bien! puedes marcharte, pero otro día procura no aparcar en un sitio prohibido.
- ¡Muchas gracias, grúa guapa!
- ¡Hasta la vista, auto rojo!

### CUESTIONARIO 1-B

Te vamos a hacer unas preguntas sobre el cuento para ver si lo has entendido todo:

**1. ¿Cómo se llamaba el policía?**

A) Pablo B) Braulio c) Pedro

**2. ¿En qué ciudad se desarrolla el cuento?**

A) Piura B) Málaga c) Ceuta d) Lima

**3. ¿Quiénes hablaban?**

A) Una grúa y un perro B) coche rojo y una grúa c) policía y cochera

**4. ¿Quién es el dueño de la grúa?**

A) el vecino de la esquina B) policía c) El ayuntamiento de Ceuta

**5. ¿De qué color era el coche?**

A) Rojo B) policía c) El ayuntamiento de Ceuta

**6. ¿Estaba el coche bien aparcado?** A) Si B) No

**7. ¿Qué se le había terminado al coche?**

A) La gasolina. B) aceite c) llanta

**8. ¿Qué tenía que hacer la grúa con el coche?**

A) Llevarlo al depósito de coches. B) Llevarlo al taller C) Llevar a su casa del dueño

**9. ¿Dónde estaba el dueño del coche?**

A) Comprando gasolina. B) en el taller C) en su casa

**10. ¿Qué hizo la grúa con el coche?**

A) Se llevó. B) Lo destrozó C) Dejarlo marchar

## CUESTIONARIO 02: COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Nombre: \_\_\_\_\_

—

Fecha: \_\_\_\_\_ Grado  
4º.....Sección:.....



El cuarto de baño de la nueva casa era muy acogedor. En él había un gran lavadero blanco sostenido por una columna de mármol.

Los grifos tenían forma de serpiente con la boca entreabierta.

El comedor era un gran salón con amplias ventanas. En un lado destacaba una hermosa chimenea de piedra. En el lado opuesto un piano de cola.

En la parte posterior de la casa estaba el jardín. En medio había un gran surtidor que echaba agua al cielo y caía en cascada. Todo ello estaba cubierto de césped muy fino.

**PREGUNTA 1: ¿De qué nos habla el texto? Elige la respuesta más correcta.**

- a) Del cuarto de baño de la casa del molinero.
- b) Del jardín de la casa.
- c) De la chimenea.
- d) De la casa del molinero.

**PREGUNTA 2: ¿Cómo era el lavadero del cuarto de baño?**

- a) Acogedor
- b) Blanco
- c) Negro

d) Gris

3. Blanco y rosa 4. Blanco con forma de serpiente

**PREGUNTA 3: ¿Dónde estaba el jardín?**

- a) En la parte delantera de la casa.
- b) En la parte trasera de la casa.
- c) No tiene jardín.
- d) En el patio interior.

**PREGUNTA 4: ¿Cómo echaba el agua el surtidor?**

- a) Fría y en cascada.
- b) Templada y salpicando.
- c) Al cielo y en cascada.
- d) A borbotones.

**PREGUNTA 5: ¿Qué idea se expresa en el segundo párrafo?**

- a) La casa b) el jardín c) el comedor

**PREGUNTA 6: ¿Cuál es el adjetivo calificativo?**

- a) Grande
- b) Surtidor
- c) Suyo
- d) tercero

**PREGUNTA 7: La palabra grifo en la lectura refiere a:**

- a) Grifo para cargar combustible
- b) Caño donde sale agua
- c) Pileta del parque
- d) Ninguno

**PREGUNTA 8: Los grifos tenían forma de serpiente con la boca entreabierta.**

La palabra subrayada en análisis de la oración simple es:

- a) Núcleo del sujeto

- b) Sujeto
- c) Núcleo del Predicado
- d) Modificador

**PREGUNTA 9** El texto leído ¿A qué tipo pertenece?

- a) Narrativo
- b) Descriptivo
- c) Argumentativo
- d) expositivo

**PREGUNTA 10:**¿Con qué adjetivo se define al cuarto de baño? \_\_\_\_\_.  
Representa una ilustración



### CUESTIONARIO 03: COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Grado 4° ..... Sección:.....

#### LA ESCULTURA

Cuando los hombres primitivos tomaban un trozo de madera y le daban forma con un cuchillo, estaban creando las primeras esculturas de animales o de personas poseían- según pensaba el autor- un poder mágico y religioso: el hombre primitivo creía que, con ellas, evitaba el peligro o podría cazar mejor animales.

Esculpir es tomar un material y darle forma directamente con las manos o con herramientas. Del material que se utilice, depende la forma de trabajarlo: el barro, el yeso y la cera son blandos y pueden moldearse con las manos, pero no son muy resistentes una vez secos, la piedra es dura y no se puede trabajar con las manos, se necesita una herramienta, y las equivocaciones son muy difíciles de corregir; el metal se trabaja cuando está blando, o se derrama fundido en un molde; una vez frió, es muy resistente. Cuando pensamos en una escultura, tenemos en mente un objeto que se puede rodear, que se puede mirar por delante, por detrás y por los lados. Por estas razones, a este tipo de escultura se le llama de bulto redondo. Pero hay otro tipo de escultura en el que la imagen surge de un fondo plano. Es el relieve y solo puede mirarse de frente, como una pintura. Durante toda la historia, se han creado esculturas de los dos tipos aunque algunas épocas hayan favorecido a unas sobre las otras.

Isabel Alba y otros; el mundo mágico de los niños, México, Editorial Diana, 1982.

1. Según los autores, el hombre primitivo creía que las esculturas:

- a. Debían hacerse con materiales blandos
- b. Le impedían cazar mejores animales
- c. Si eran de piedra, se podrían trabajar con las manos
- d. Poseían un poder mágico y religioso.

2. La palabra esculpir, en el segundo párrafo es sinónima de:

- a. Escupir
- b. Esputar
- c. Tallar
- d. Esgrimir

3. En el segundo párrafo, la expresión "...las equivocaciones son muy difíciles de corregir" significa que:

- a. El yeso y la cera son blandos y no se pueden arreglar los imperfectos
- b. La piedra es dura y puede moldearse con las manos
- c. La escultura en piedra no permite arreglar fácilmente los imperfectos
- d. Los materiales blandos no son muy resistentes cuando se secan

4. La primera oración del segundo párrafo expresa:

- a. Un ejemplo
- b. Una definición
- c. Una interrogación
- d. Un deseo

5. Las esculturas de bulto redondo se reconocen porque:

- a. Sólo pueden mirarse de frente
- b. La imagen surge de un fondo plano
- c. Se las puede ver por todos los lados
- d. Solamente se hacen con cera.

- a. Escritorio es a silla
- b. Profesor es a alumno
- c. Biología es a ciencia
- d. Dedo es a uña

10.- Elabora el resumen del texto mediante un organizador visual:

Claves: 1=b, 2=c, 3=b, 4=a, 5=a, 6=b, 7=a, 8=a, 9=a, 10=c

8.- Esculpir es tomar un material y darle forma directamente con las manos o con herramientas.

La palabra subrayada es:

- a) Verbo    b) adverbio    c) adjetivo    d).N.A.

6. En el tercer párrafo, los autores:

- a. Definen las dos clases de escultura
- b. Describen dos esculturas
- c. Comparan, mediante ejemplos, las dos clases de esculturas
- d. Muestran las semejanzas entre las dos clases de escultura

9. La palabra escrita incorrectamente es:

- a) necesidad    b) examen    c) científico    d).N.A.

7. La palabra escultura es a arte como:

# **EVIDENCIAS FOTOGRAFICAS**



**La Maestrante Yolanda López Castillo, presentándose con la directora, para aplicar instrumentos.**



**La Maestrante Yolanda López Castillo, guiando esta para aplicación instrumentos.**





**La Maestrante Yolanda López Castillo, absolviendo algunas interrogantes de los estudiantes.**



**La Maestrante Yolanda López Castillo, monitoreando y aplicando sus instrumentos de su Investigación propositiva.**





**La Maestrante Yolanda López Castillo, orientndo la aplicación de instrumentos, de manera ordenada y sobretodo organizada.**



**La Maestrante Yolanda López Castillo, realiza un compartir para finalizar la aplicación de los instrumentos en sus investigación propósitiva .**