



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN



Unidad de Posgrado
Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación

PROGRAMA DE MAESTRÍA
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR
LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS
ESTUDIANTES DEL I CICLO DE LA ESCUELA
ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
DEL NIVEL PRIMARIO, UNIVERSIDAD ALAS
PERUANAS (UAP) FILIAL TUMBES, AÑO 2015.**

**Tesis presentada para obtener el Grado Académico
de Maestra en Ciencias de la Educación con
Mención en Docencia y Gestión Universitaria.**

PRESENTADA POR:

BOGGIO OYOLA, VIVIANA FABIOLA

LAMBAYEQUE – PERÚ

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL I CICLO DE LA ESCUELA
ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN DEL NIVEL
PRIMARIO, UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS (UAP) – FILIAL
TUMBES, AÑO 2015.

PRESENTADA POR:

BOGGIO OYOLA, Viviana F.
AUTORA

CARDOSO MONTOYA, César A.
ASESOR

Tesis presentada para optar el Grado Académico de Maestro en Ciencias de
la Educación con Mención en Docencia y Gestión Universitaria.

CARLOS S. REYES APONTE
PRESIDENTE

IVONNE SEBASTIANI ELIAS
SECRETARIO

BEDER BOCANEGRA VILCAMANGO
VOCAL

DEDICATORIA

A mi hijo Matías Alfonso Bermúdez Boggio mi razón de ser que hornea el amanecer de la inocencia humana, tu esperanza me compromete a crear un mundo ideal, donde tu felicidad sea interminable, gracias hijo porque algún día al leer esta dedicatoria descubrirás que las historias se componen de momentos sagrados, como cuando viniste a mi mundo a edificar la alegría y la dicha que hoy vivo, que este trabajo sea la inspiración para que cruces los espacios profesionales y seas el ciudadano modelo que nuestra patria requiere.

Patricia Viviana

AGRADECIMIENTO

La gratitud es la memoria del corazón, por ello mi agradecimiento a Santos Oyola Arrunátegui, mi madre, quien es la artífice de la felicidad que me da ser profesional y poder asumir nuevos retos como maestra, su esfuerzo y apoyo invalorable han impreso en mí la certeza, que la familia es el único espacio sagrado al que podemos regresar una y mil veces para volver a sonreír.

Patricia Viviana.

ÍNDICE

| | |
|---|------|
| DEDICATORIA | iii |
| ÍNDICE..... | v |
| ÍNDICE DE ILUSTRACIONES | vii |
| RESUMEN | viii |
| ABSTRACT | ix |
| INTRODUCCIÓN | 10 |
| CAPÍTULO I..... | 1 |
| ANÁLISIS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL I CICLO DE LA ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN DEL NIVEL PRIMARIO, UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS (UAP) – FILIAL TUMBES..... | 1 |
| 1.1. UBICACIÓN Y REFERENCIAS DE LA UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS (UAP) – FILIAL TUMBES..... | 1 |
| 1.1.1. Departamento de Tumbes. | 1 |
| 1.1.2. Universidad Alas Peruanas (UAP) – Filial Tumbes. | 3 |
| 1.1.3. Escuela Académico Profesional de Educación Básica..... | 5 |
| 1.2. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. | 6 |
| 1.3. MANIFESTACIONES Y CARACTERÍSTICAS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL I CICLO DE LA ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN DEL NIVEL PRIMARIO, UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS (UAP) – FILIAL TUMBES. | 13 |
| 1.4. METODOLOGÍA EMPLEADA. | 22 |
| 1.4.1. Diseño de la Investigación. | 22 |
| 1.4.2. Población y Muestra..... | 23 |
| 1.4.3. Materiales, Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos. | 23 |
| 1.4.4. Métodos Procedimientos para la Recolección de Datos. | 24 |
| CAPITULO II: MARCO TEÓRICO | 26 |

| | |
|---|-----------|
| 2.1. BASES CIENTÍFICAS TEÓRICAS | 26 |
| 2.2.1. Modelo Transaccional de Louise Michelle Rosenblatt..... | 26 |
| 2.2.2. Modelo Interactivo de Kenneth Goodman..... | 31 |
| 2.2.3. Modelo de Estrategias de Lectura de Solé Gallart, Isabel. | 37 |
| 2.2. BASES TEÓRICAS CONCEPTUALES..... | 59 |
| 2.2.1. Estrategias Didácticas. | 59 |
| 2.2.2. Comprensión Lectora..... | 61 |
| 2.2.3. Proceso de Enseñanza - Aprendizaje. | 63 |
| CAPÍTULO III..... | 64 |

RESULTADOS Y PLANTEAMIENTO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES

DEL I CICLO DE LA ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE

EDUCACIÓN DEL NIVEL PRIMARIO, UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS

(UAP) – FILIAL TUMBES. 64

| | |
|---|-----|
| 3.1. RESULTADOS..... | 64 |
| 3.2. PROPUESTA TEÓRICA..... | 70 |
| 3.2.1. Realidad Problemática. | 70 |
| 3.2.2. Objetivo de la Propuesta. | 71 |
| 3.2.3. Fundamentación. | 71 |
| 3.2.4 Estructura de la propuesta. | 72 |
| ➤ Escenario..... | 72 |
| ➤ Gestión de la Propuesta..... | 74 |
| ➤ Desarrollo de Actividades..... | 79 |
| ➤ Representación Gráfica de la Propuesta..... | 100 |
| ➤ Representación Teórica..... | 101 |
| ➤ Representación Práctica..... | 102 |
| 3.2.4.2 Presupuesto de Estrategias | 104 |
| 3.2.1.2. Financiamiento de las Estrategias..... | 105 |
| CONCLUSIONES | 106 |
| RECOMENDACIONES | 107 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 108 |
| ANEXOS..... | 112 |

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

| | |
|---|----|
| Ilustración 1: Mapa del Departamento de Tumbes. | 2 |
| Ilustración 2: Características presentadas en los Estudiantes. | 21 |
| Ilustración 3: Diseño de Investigación. | 22 |
| Ilustración 4: Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos. | 24 |
| Ilustración 5: Esquema del Modelo de Louise Michelle Rosenblatt. | 31 |
| Ilustración 6: Esquema del Modelo de Kenneth Goodman. | 37 |
| Ilustración 7: Esquema del Modelo de Solé Gallart, Isabel. | 58 |
| Ilustración 8: Esquema de los Procesos Planteados en la Propuesta. | 73 |

RESUMEN

La investigación parte de lo evidenciado en las estudiantes del I ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación del nivel primario, Universidad Alas Peruanas (UAP) – Filial Tumbes quienes muestran poco interés por la lectura complementaria a su formación vocacional, no son capaces de comprender, reflexionar y emplear información a partir de textos otorgados por sus docentes, no entiende que en la sociedad en la que vive se exige cada día emitir juicios fundados, utilizar y relacionarse con todo tipo de textos para satisfacer las necesidades de la vida como ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos, encontrándose en un nivel básico en comprensión lectora, no planifican qué estrategias van utilizar para esquematizar la información y no tienen conocimientos previos para enfrentar un texto. La presente investigación tuvo como objetivo plantear Estrategias Didácticas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación del nivel primario, Universidad Alas Peruanas (UAP) – Filial Tumbes. En la presente investigación se utilizaron métodos teóricos, empíricos y estadísticos, la población con la que se trabajó estuvo representada por los 25 estudiantes del I ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación del nivel primario. Con la presente propuesta se plantea el mejoramiento de la comprensión lectora a través de estrategias didácticas que contribuyan a lograr un proceso formativo de calidad partiendo de un conocimiento objetivo de las habilidades que dominan los estudiantes que se inician en la vida universitaria y de aquellas que están en progreso o deben adquirir.

PALABRAS CLAVES: Estrategias Didácticas; Comprensión Lectora; Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.

ABSTRACT

The research is based on those evidenced in the students of the I cycle of the Academic Professional School of Education of the primary level, Alas Peruanas University (UAP) - Filial Tumbes who show little interest in reading complementary to their vocational training, are not able to understand , to reflect and use information from texts granted by their teachers, does not understand that in the society in which they live it is required every day to make informed judgments, use and relate to all kinds of texts to meet the needs of life as constructive citizens , committed and thoughtful, being at a basic level in reading comprehension, do not plan what strategies they will use to schematize the information and do not have prior knowledge to face a text. The objective of this research was to propose Didactic Strategies to improve reading comprehension in the students of the first cycle of the Professional Academic School of Education of the primary level, Alas Peruanas University (UAP) - Filial Tumbes. In the present investigation theoretical, empirical and statistical methods were used, the population with which it was worked was represented by the 25 students of the I cycle of the Academic Professional School of Education of the primary level. With this proposal, the improvement of reading comprehension is proposed through didactic strategies that contribute to achieving a quality training process based on an objective knowledge of the skills mastered by students who begin in university life and those who are in progress or must acquire.

KEYWORDS: Teaching Strategies; Reading comprehension; Teaching Learning Process.

INTRODUCCIÓN

La lectura de textos -artículos especializados, reseñas de investigaciones, manuales teóricos, entre otros, es una actividad frecuente entre los alumnos universitarios. De hecho constituye una exigencia habitual por parte de una gran mayoría de profesores. Al mismo tiempo se percibe una queja bastante unánime respecto a las deficiencias que se detectan entre los estudiantes que acceden a la universidad en relación con esta destreza básica, que actúa como soporte de los futuros aprendizajes programados. **(Echevarría; 2002)**

Utilizar los textos para realizar nuevos aprendizajes supone disponer de una serie de recursos específicos (estrategias, conocimientos, metaestrategias) que permitan operar con la información contenida en ellos y éste es uno de los objetivos principales de la enseñanza en sus niveles obligatorios. Sin embargo, la complejidad de los conocimientos y actividades implicados en la comprensión de los textos escritos, unida a las deficiencias de los modelos utilizados para su enseñanza tal vez explique por qué esta capacidad no siempre llega a desarrollarse de modo adecuado en las etapas previstas. Esta situación enfrenta al profesorado universitario al difícil dilema de ignorar esta evidencia o afrontar el problema como una carencia que debe ser subsanada y obrar en consecuencia. **(Echevarría; 2002)**

Por ello el **problema de la investigación** quedó planteado del modo siguiente: Los estudiantes del I ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación del nivel primario, Universidad Alas Peruanas – Filial Tumbes; muestran poco interés por la lectura complementaria a su formación vocacional, no son capaces de comprender, reflexionar y emplear información a partir de textos otorgados por sus docentes, no entiende que en la sociedad en la que vive se exige cada día emitir juicios fundados, utilizar y relacionarse con todo tipo de textos para satisfacer las necesidades de la vida como ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos.

Planteándonos la siguiente interrogante ¿De qué manera el diseño de Estrategias Didácticas logrará mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación del Nivel Primario, Universidad Alas Peruanas (UAP) – Filial Tumbes?

Para este trabajo definimos como **objeto de estudio**: El Proceso de Enseñanza - Aprendizaje; y como **campo de acción**: Estrategias Didácticas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación del Nivel Primario, Universidad Alas Peruanas (UAP) – Filial Tumbes.

Se planteó como **objetivo General**: Diseñar Estrategias Didácticas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación del nivel primario, Universidad Alas Peruanas (UAP) – Filial Tumbes; y sus **objetivos específicos**: Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del I ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación del nivel primario, Universidad Alas Peruanas (UAP) – Filial Tumbes; Realizar un diagnóstico sobre las necesidades que presentan los docentes en el trabajo pedagógico en relación a la comprensión lectora en los estudiantes I ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación del nivel primario, Universidad Alas Peruanas (UAP) – Filial Tumbes y Elaborar la propuesta en relación al propósito de la investigación.

La **hipótesis**: “Si se diseñan Estrategias Didácticas sustentadas en los Modelos de Louise Michelle Rosenblatt, Kenneth Goodman e Isabel Solé Gallart **entonces contribuye a mejorar** la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación del nivel primario, Universidad Alas Peruanas (UAP) – Filial Tumbes”.

Para el logro del objetivo hemos utilizado **métodos teóricos**, en esta investigación están representados por el Modelo Transaccional de Louise Michelle Rosenblatt;

Modelo Psicolingüístico de Kenneth Goodman y el Modelo de Estrategias de Lectura de Isabel Solé Gallart. Dentro de los **métodos empíricos** tenemos: La encuesta, la entrevista, el testimonio y la observación.

La presente investigación cuenta con tres capítulos que se han estructurado de la siguiente manera:

En el **Capítulo I**, se analizó el problema de investigación, a través de la ubicación geográfica del objeto en estudio; origen - evolución; manifestaciones y características del problema, y finalmente la metodología empleada.

En el **Capítulo II**, se plantean los antecedentes del problema; se concretizó el marco teórico, el cual está comprendido por la síntesis de las principales teorías que sustentan la propuesta y finalmente el marco conceptual.

En el **Capítulo III**, se presentan los resultados de la investigación y la propuesta en base a las teorías mencionadas.

Finalmente se presentan las Conclusiones, Recomendaciones, Referencias Bibliográficas y Anexos.

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL I CICLO DE LA ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN DEL NIVEL PRIMARIO, UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS (UAP) – FILIAL TUMBES.

1.1. UBICACIÓN Y REFERENCIAS DE LA UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS (UAP) – FILIAL TUMBES.

1.1.1. Departamento de Tumbes.

Es un departamento del Perú situado en el extremo noroeste del país. Esta circunscripción está limitada al oeste y norte con el océano Pacífico (Golfo de Guayaquil), al sur con el departamento de Piura y con territorio ecuatoriano por el este y suroeste. La región comprende la estrecha planicie costera en el oeste y los Cerros de Amotape en el norte, dominados por el bosque seco ecuatorial, y los manglares y bosques tropicales del norte. (WIKIPEDIA; 2015)

La independencia de Tumbes fue proclamada el 7 de enero de 1821. Tumbes fue elevado en 1942 a la categoría de departamento como reconocimiento a su apoyo a la invasión peruana frente a los ecuatorianos. Luego de la batalla de Zarumilla (julio de 1941) el conflicto fue resuelto con la firma del Acta de Talara, antecesora del Protocolo de Río de Janeiro que puso fin a la guerra. (WIKIPEDIA; 2015)

El clima de la región de Tumbes es cálido, húmedo tropical y semi seco tropical, con una temperatura promedio de 27 °C. La temperatura máxima en verano es de 40 °C en (mayor a ésta si el evento El Niño está presente) y mínima de 18 °C en las noches de los meses de

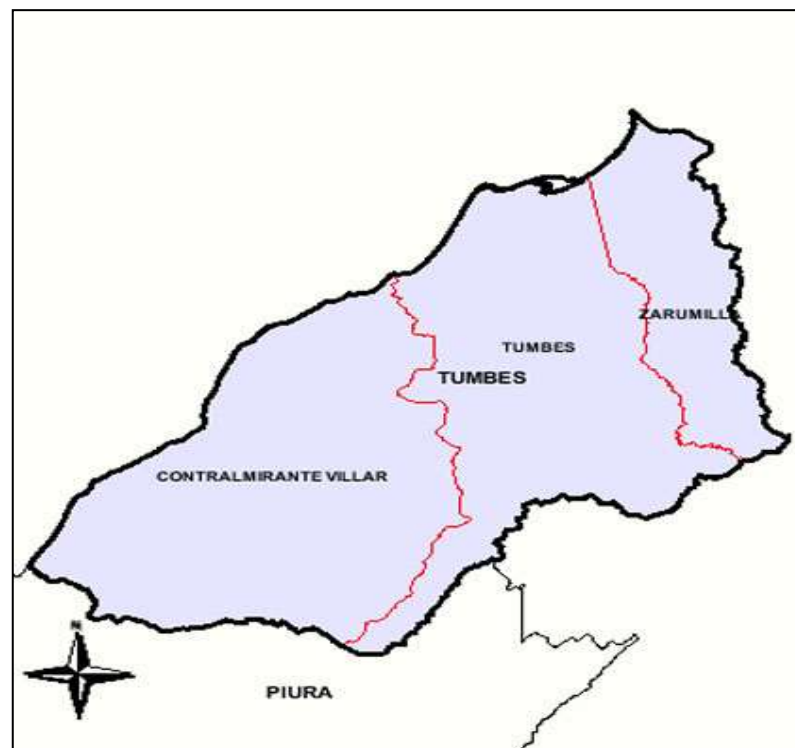
invierno. La temperatura raramente baja durante el día de los 26 °C. En los meses de primavera y otoño la temperatura oscila entre los 30 °C y 21 °C. (WIKIPEDIA; 2015)

El departamento de Tumbes se divide en tres provincias:

| Provincia ⇅ | Capital ⇅ | Población (INEI) ⇅ |
|-----------------------|-----------|--------------------|
| Tumbes | Tumbes | 142 338 |
| Zarumilla | Zarumilla | 41 054 |
| Contralmirante Villar | Zorritos | 16 914 |

FUENTE: XI CENSO DE POBLACIÓN Y VI DE VIVIENDA 2007.

Ilustración 1: Mapa del Departamento de Tumbes.



FUENTE: www.perutoptours.com

1.1.2. Universidad Alas Peruanas (UAP) – Filial Tumbes.

Fue gestada por iniciativa del Dr. Fidel Ramírez Prado, por entonces Presidente del Consejo de Administración de la Cooperativa de Ahorro y Crédito Alas Peruanas. (UAP.EDU.PE; 2015)

En marzo de 1989, la Asamblea General de delegados de la Cooperativa Alas Peruanas aprobó por unanimidad la iniciativa del Dr. Ramírez y le encargó que realice los trámites pertinentes para la culminación de tan ambicioso proyecto.

En 1994 bajo la presidencia del Lic. Aguilar Bailón de la Cruz, se presentó al Congreso de la República (Congreso Constituyente Democrático-CCD) el proyecto de creación N° 1485/94 de la Universidad Alas Peruanas.

En 1995 continúan los trámites siendo Presidente de la Cooperativa el Dr. Ricardo Díaz Bazán; para entonces se crea el Consejo Nacional para la Autorización del Funcionamiento de Universidades (CONAFU), único organismo encargado de aprobar o rechazar los proyectos de universidades.

En 1996 bajo la presidencia del Consejo de Administración de la Cooperativa Alas Peruanas del Sr. Estanislao Chujutalli Muñoz y el Dr. Fidel Ramírez Prado como Gerente General, el CONAFU aprueba con fecha 26 de abril la Resolución N° 102 que autoriza el funcionamiento de la Universidad Alas Peruanas, con cinco carreras profesionales. (UAP.EDU.PE; 2015)

Desde entonces la UAP ha seguido todos los pasos legales que formalizan y garantizan su existencia y expansión a nivel nacional e internacional.

En el mes de noviembre del año 1999, el CONAFU con resolución N° 656 declara la adecuación de la UAP al régimen de Sociedad Anónima en virtud al Derecho Legislativo N°882 "Ley de promoción de la inversión en educación".

Por acuerdo unánime de la promotora de la UAP, el 8 de febrero del 2000 fue nombrado Rector de la Universidad Alas Peruanas el Ph.D Fidel Ramírez Prado, siendo posteriormente incorporado al pleno de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), desempeñando el cargo hasta la fecha. (UAP.EDU.PE; 2015)

Visión: Ser una institución acreditada, solidaria, relacionada con su entorno nacional e internacional y con los avances científicos y tecnológicos para impulsar el desarrollo de nuestro país. (UAP.EDU.PE; 2015)

Misión: Formar hombres buenos y sabios que respondan a las innovaciones que se desarrollan en nuestro país, con la participación creativa de todos los estamentos que la conforman. (UAP.EDU.PE; 2015)

La Universidad Alas Peruanas (UAP) – Filial Tumbes, fue fundada en el año de 1999.

1.1.3. Escuela Académico Profesional de Educación Básica.

Pertenece a la Facultad de Ciencias Empresariales y Educación, escuela en la que se contempla el aprendizaje de las propuestas y teorías que las diferentes ciencias y disciplinas aportan para el estudio y practica de la educación. Considera las cuatro dimensiones básicas del saber: saber saber, saber ser, saber estar, saber hacer.

Perfil Profesional: El perfil profesional del futuro educador que egrese de la Escuela de Educación de la Universidad Alas Peruanas, está diseñado en un marco filosófico sustentado en el principio de la democracia, considerando el derecho a educarse, capacitarse y profesionalizarse sin discriminaciones, con libertad de conciencia, pensamiento, opinión y el derecho de participación en el proceso educativo orientado al desarrollo personal con un nuevo enfoque que valore el espíritu humano en una sociedad moderna, que cambia en función de los avances de la ciencia y tecnología. Aplica la metodología participativa, articulando las experiencias de los alumnos como conocimiento previo a los nuevos. Asimismo, estimula el interés por la investigación, la innovación y la aplicación constante de alternativas creativas conducentes al mejoramiento de la calidad de la educación. (UAP.EDU.PE; 2015)

Campo Laboral: El Licenciado en Educación de la Universidad Alas Peruanas es un profesional competente y capacitado para desempeñarse profesionalmente en las siguientes áreas:

- Área de Investigación: Trabajos de diagnóstico, monografías, tesis, proyectos de investigación educativa.

- Área de Administración: Coordinadores, Subdirectores y directores de IE, Especialistas, Subdirectores y Directores a nivel de UGES, Promotores de Informática Educativa (IE).
- Área de Docencia: Licenciados en educación inicial, primaria, secundaria y especial, Licenciados en educación con las menciones de inglés, educación artística y otras especialidades en los diferentes niveles. (UAP.EDU.PE; 2015)

1.2. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

La lectura es un factor primordial en toda clase de aprendizaje personal y enriquecimiento intelectual. En la sociedad global de hoy en día, una población instruida resulta esencial para el desarrollo social y económico de las naciones. Con el objeto de mejorar la calidad de vida de sus habitantes, es necesario que los países maximicen el potencial de los recursos humanos, sociales y materiales de que disponen. Los ciudadanos con competencia lectora son cruciales a la hora de conseguir este objetivo. (García, 1999)

Además, se puede agregar que como actividad fundamental en el aprendizaje, en el desarrollo cultural y en la formación integral de la persona, es una exigencia, más aún en un estudiante universitario. En la educación superior, la lectura constituye una fuente principal de información, además, la eficiencia de la lectura está íntimamente relacionada con el éxito académico, puesto que el lector rápido y preciso posee un instrumento clave para entrar en el mundo de los contenidos universitarios.

Por consiguiente, el aprendizaje de la lectura y su comprensión no sólo es básico para el presente, sino que le permitirá seguir aprendiendo en la vida. La sociedad del conocimiento en la que nos encontramos inmersos, exige que la educación potencie habilidades y desarrolle estrategias que conviertan la

información en conocimiento. Contexto que exige que la lectura se potencie como medio para el desarrollo social y económico de las naciones, sin embargo, se observa que el lector muchas veces no logra un nivel de comprensión adecuado para utilizar la información, desarrollar sus conocimientos, cumplir sus propias metas y participar plenamente en la sociedad.

Por esta razón, se han realizado diversos estudios para evaluar la comprensión lectora, entre ellos se encuentra que PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), donde se revela que diversos países presentan índices de lectura significativamente muy por debajo del promedio estadístico.

Bajo estos criterios sobre la comprensión lectora tenemos que en **Alemania**, al realizar una prueba diagnóstica tomado a comienzos del 2006 con contenidos de nivel secundario, el 84% de los estudiantes universitarios no logró responder ninguna pregunta respecto al nivel inferencial. Los estudiantes alemanes tienen graves problemas para comprender los textos que deben leer y también para expresarse mediante la escritura. Según la investigación realizada el 11% de los estudiantes no logró construir un escrito y el resto produjo, en general textos muy pobres y elementales. Los alumnos tienen series dificultades con la lectura y escritura. Les resulta muy difícil comprender y organizar un texto que responda a las características que demanda a la universidad. Es así que se demuestra claramente que la calidad educativa en Alemania está cayendo aceleradamente. (Bourdieu, P. Y Passeron, J.; 2009)

En **Francia**, los problemas encontrados sobre comprensión lectora son: desconocimiento de la evaluación de la fuente del texto, es decir, ante qué material se encuentran y su grado de confiabilidad, a través del análisis del autor, editorial, fecha y lugar de publicación; no identifican ni reconocen el propósito del autor, es decir no analizan ni distinguen si los razonamientos en

que el autor basa su argumentación son hechos, inferencias u opiniones. Poca facilidad para identificar la intencionalidad y las posibles tendencias del autor al distinguir qué tipo de información presenta y cómo desarrolla la argumentación. De manera que, desde ahí, le sea posible al lector mantener un diálogo abierto con el autor, establecer su confiabilidad y posición o tendencia para sostener una actitud crítica ante lo que lee. Insuficiente reconocimiento para identificar el lenguaje que usa un autor, si éste es objetivo, subjetivo y el empleo que da a las palabras connotativas, este aspecto es fundamental porque de acuerdo con el lenguaje que el autor utilice también se podrá evaluar su posición, que se refleja en el texto, desde dónde y desde qué postura escribe. (Pirls; 2006)

Por otro lado, en **Inglaterra**, el 65% de estudiantes no alcanzó el nivel básico de comprensión lectora, evidenciando deficiencias en la capacidad de identificar el tema central, la idea principal y las inferencias a partir del contexto. El 25% alcanzó el nivel básico que expresa el logro de los indicadores mencionados anteriormente. Sólo logró el nivel intermedio un 5%, al identificar, además, el propósito o intencionalidad del autor del texto y sólo un 5% alcanzó el nivel suficiente de una adecuada comprensión lectora, logrando elaborar una síntesis del texto leído, así como reflexionar y evaluar sobre lo que piensa el autor. (Clemente, M. y Domínguez G.; 1999)

La problemática de la sociedad **norteamericana** señala que las puntuaciones de comprensión lectora, sobre todo las habilidades de interpretar y sintetizar muestran una disminución notable entre los estudiantes de todos los niveles educativos, lo mismo sucede con el tiempo que los estudiantes le dedican a la lectura, que se ha visto reducido en más de un 6 % cada año durante un día normal en todos los niveles educativos. (Mece., 2004)

Echevarría y Gastón (2000) investigaron las dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer semestre en **España**. Buscaron cuáles son los niveles del proceso lector en los que se producen las mayores

dificultades de comprensión lectora y los factores que las motivan. El estudio se realizó a partir de un texto expositivo argumentativo con 87 alumnos del primer semestre de Educación Social; para lo cual se utilizaron dos instrumentos: Una prueba de comprensión lectora de opción múltiple y otra relacionada con la realización de resúmenes. Los resultados mostraron que las principales dificultades de comprensión lectora se refieren a la selección y jerarquización de la información relevante (la macroestructura) y a la captación de la intencionalidad comunicativa del autor, que se refleja en la organización estructural (superestructura) del texto. Así mismo, los investigadores determinaron que los estudiantes tienen una especial dificultad en construir el modelo del mundo o modelo de situación que requiere la correcta comprensión del texto; es decir, la carencia de los conocimientos previos necesarios en relación al tema tratado no les permite construir la representación exigida a partir de lo que se afirma en el texto.

En **Honduras**, los docentes universitarios expresan que los alumnos ingresantes al nivel superior presentan dificultades de comprensión, los cuales se ponen de manifiesto en los exámenes parciales, en las exposiciones orales, en los trabajos prácticos, cuando tienen que dar cuenta de lo comprendido mediante la lectura. Las causas principales de las dificultades de la comprensión lectora, son las carencias en el sistema educativo. Están dan origen a las demás causas, insuficientes competencias académicas de los alumnos, escaso compromiso de los estudiantes con la propuesta pedagógica, de los docentes con su tarea profesional y diferencias entre la propuesta pedagógica y las necesidades de los ingresantes. (Defior, 1996)

La experiencia de **El Salvador**, respecto a la problemática de la comprensión lectora plantea implementar programas psicopedagógicos, con el objetivo de anticipar los problemas pedagógicos de la universidad con una finalidad preventiva y donde se trabaje conjuntamente con los directivos, docentes y alumnos. En este sentido los programas psicopedagógicos deben:

- Realizar un reconocimiento de la comprensión lectora de los alumnos ingresantes del nivel superior desde los cursos propedéuticos.
- Tomar conciencia institucionalmente de las problemáticas presentes, en relación al tema.
- Conformar equipos de trabajo para abordar esta u otras problemáticas que pueden surgir entre los alumnos y brindarles un acompañamiento. Estos equipos podrán estar conformados por: Psicopedagogos, docentes, alumnos avanzados y otros profesionales idóneos presentes en la universidad, ya sean psicólogos, científicos de la educación, Fonoaudiólogos, etc.

Desde estos equipos se trabajará para lograr que el proceso de enseñanza aprendizaje de cada cátedra se establezca exitosamente. Para ello deberá hacerse hincapié en:

- Acción tutorial: Fortalecer la acción tutorial del equipo como una acción generadora de zonas de desarrollo próximo haciendo posible la adquisición y la apropiación de saberes en el grupo de clase que permita el desarrollo de competencias necesarias para el desempeño en el ámbito académico en el que se han incluido recientemente.
- Alfabetización académica: Teniendo en cuenta que enseñar una materia significa presentar junto con sus contenidos y metodologías, las modalidades lector – escritoras que le son propias ya que aprender una materia es aprender a leer y escribir sobre ella y no sólo a abordarla oralmente o en pensamiento.
- Metacognición: Enfatizar en que los alumnos asuman una postura crítica frente a sus propios saberes y dificultades para dar lugar a instancias reflexivas que promueven en cada uno de ellos la construcción de conocimientos.
- Competencias Académicas: Contribuir a que los alumnos logren un desempeño adecuado en el ámbito académico. Fortaleciendo sus conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.

En **México**, los estudiantes respecto a la comprensión lectora, se obtuvo que, el promedio de puntajes obtenidos por programa educativo es inferior a 70, mostrando que la comprensión lectora en estudiantes de nivel superior, se encuentra en un nivel Inferior al esperado, lo que significa que no cuentan con la habilidad de comprensión lectora suficiente para cursar el nivel superior. Las diferencias en la comprensión lectora entre texto impreso y digital, bajo un análisis detallado de las categorías y variables, se encuentran en los procesos cognitivos: atención, concentración, macroestructura, superestructura, y macrorreglas, disminuyen cuando la lectura se realiza en texto digital. Los resultados del diagnóstico evidenciaron que el grupo de estudiantes evaluados conoce las habilidades lectoras en forma teórica; pero que al tratar de aplicar la teoría a la práctica (en este caso a un artículo académico), se presentaron dificultades importantes que desmienten el resultado obtenido en el examen diagnóstico. (Zaid y otros; 2006)

En **Venezuela**, Partido (1998) investigó el papel que desempeña el maestro en relación a la lectura (es decir, cómo la conceptualiza y cómo la emplea en clases) y cómo influye en la manera en que los estudiantes conceptualizan, valoran y emplean la lectura dentro y fuera del ámbito escolar. En la investigación se utilizaron encuestas, que fueron aplicadas a una muestra de 10 docentes de la Universidad del Zulia en Venezuela, con el fin de sistematizar sus puntos de vista sobre la lectura. Los resultados son diversos: Ninguno de los docentes visualiza la lectura como una alternativa de aprendizaje; reconocen que es un medio importante para obtener información, pero no la emplean en el desarrollo de sus orientaciones estudiantiles, pues consideran que no cuentan con el tiempo suficiente para utilizarla, porque en ocasiones el texto escrito resulta difícil de comprender, ya sea por la terminología que emplea o porque los estudiantes no poseen la información previa necesaria para entenderlo. Asimismo, la mayoría de docentes respondió que utiliza la lectura extra clase; siendo pocos los que la emplean

durante el desarrollo de la clase para confrontar puntos de vista de diversos autores sobre un tema. (Partido, 1998)

Al respecto en **Bolivia**, Carrillo (2007) realizó un estudio exploratorio, a través de encuestas a estudiantes bolivianos, para conocer el nivel lector que tenían, los vicios de lectura y, a partir de esto, una proyección del nivel cultural que poseían. Encontró que menos del 50% de los entrevistados lee y comprende un texto en su totalidad, hay un desinterés por la lectura, que afecta el nivel intelectual y cultural de esos alumnos universitarios, entre otros. (Difabio, 2008)

En **Chile**, respecto a la comprensión lectora en los estudiantes universitarios iniciales, planteó la necesidad de identificar los niveles de rendimiento en comprensión lectora, así como los efectos de los factores textuales y grupales. La muestra fue de 41 estudiantes universitarios recién ingresados de universidades estatales y privadas. La prueba utilizada fue el test CLOZE. Los resultados y conclusiones evidenciaron que la distribución de frecuencias, y por ende la categorización lectora de los sujetos de la muestra representativa, es tendencialmente muy baja. Así mismo, que la cantidad de lectores deficientes con perspectivas no muy buenas es muy alta, especialmente en los textos vinculados a las ciencias, las humanidades y la literatura. La conclusión de la investigación señala dos responsabilidades: una, de la Educación Secundaria, pues los sujetos egresan de ella con deficiencias lectoras; y la segunda responsabilidad es de la Universidad, que debe enseñar a leer a sus estudiantes iniciales, y trabajar en tareas de comprensión lectora con mucho énfasis, en especial en el primer ciclo universitario. (Difabio; 2008)

En conclusión, la problemática de la comprensión lectora en los diferentes países a nivel mundial y latinoamericano presenta deficiencias y limitaciones. En este sentido es necesario una reingeniería en la educación que permita a

los estudiantes de educación superior comprender su realidad social, cultural, científica, técnica, etc. mediante el proceso lector.

1.3. MANIFESTACIONES Y CARACTERÍSTICAS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL I CICLO DE LA ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN DEL NIVEL PRIMARIO, UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS (UAP) – FILIAL TUMBES.

La mayoría de los lectores de los niveles primario, secundario y superior del sistema educativo peruano tienen notorias dificultades para construir una representación coherente de lo que leen.

Así, la UNESCO y la OCDE (PISA, 2003), empleando pruebas estandarizadas de comprensión de lectura, matemáticas y ciencias, evaluaron a estudiantes de 15 años de edad de 43 países incluido el Perú. El 54% de los estudiantes peruanos se ubicaron en el nivel más bajo de lectura, y prácticamente ninguno en el nivel más alto. (Agüero y Cueto, 2004)

La situación de la comprensión lectora así caracterizada tiene múltiples implicancias, entre las que se destacan las limitaciones que importa para el desarrollo intelectual del estudiante y para la adecuada comunicación con los otros; cuestión que es causa de preocupación de los diversos agentes sociales, a tal punto que el gobierno peruano decretó en el año 2004 estado de emergencia en el sector educativo.

Bajo esta óptica, una manera de afrontar esta situación es determinando los factores presentes en las dificultades en la comprensión lectora.

El problema de la lectura en nuestro país es grave. Lo corroboran el conjunto de estudios e investigaciones tanto nacionales e internacionales que revelan el bajo nivel de competencia lectora tanto de nuestros alumnos de educación primaria, secundaria y de educación superior. Si bien esto se explica por el conjunto de hechos históricos, sociales, políticos y económicos que compartimos con el conjunto de países latinoamericanos, existen ciertas particularidades en nuestro país que requiere un encaramiento franco y abierto.

Los alumnos (as) fracasan en la lectura, entre otras cosas, porque no se le enseña a leer y a comprender de acuerdo a los procesos psicológicos que ocurren en su mundo mental. Los responsables en ejecutar los programas y diseños curriculares tienen la obligación moral y profesional de aproximarse a estos planteamientos teóricos y orientar el quehacer educativo en esa dirección. Solo así estaremos contribuyendo a solucionar parte del problema. No nos olvidemos jamás que un país con bajo nivel de competencia lectora está destinado a estar a la saga del desarrollo mundial. (Velarde , 2006)

Si bien se trata de dar una visión de conjunto de la realidad educativa peruana en la etapa escolar, en un área básica como es la lectura, también es cierto que los alumnos universitarios traen consigo deficiencias y limitaciones que la educación superior debe afrontar, dificultades de lectura y de redacción que se necesitan comprender, identificar y ayudar a superar.

La experiencia universitaria demanda de una óptima competencia lingüístico comunicativa que permita al estudiante asumir su misión y el reto de la formación profesional no solo con actitudes positivas, sino además con un conjunto de condiciones académicas básicas.

Sin embargo, la realidad universitaria, respecto de las habilidades en relación con la competencia en mención constituye una preocupación permanente. (Olimpia ,2013)

El departamento de **Tumbes** no es ajeno al problema de comprensión lectora, sobre todo en el nivel superior encontramos que los estudiantes del I ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación del Nivel Primario, Universidad Alas Peruanas (UAP), la comprensión lectora es deficiente ya que tienen escasa habilidad para comprender más allá del sentido literal de un texto, así como para desarrollar el pensamiento crítico a partir de la información leída, difícil de lograr en tanto se perciba la ausencia de las capacidades de análisis y de síntesis. Asociado a ello, la pobreza léxica contribuye a la dificultad que poseen los estudiantes para identificar el sentido concreto de ciertos términos.

Los estudiantes del I ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación del Nivel Primario, de manera global manifiestan un nivel básico en comprensión lectora:

En el **nivel literal**:

De un total de 25 estudiantes; 17 nunca logran comprender el significado explícito del lenguaje escrito o identificar frases o expresiones de ideas principales y 16 estudiantes a veces al leer comprende instrucciones dadas por escrito que le permitan ejecutar alguna tarea. (Ver AnexoN°06)

En el **nivel inferencial**:

21 estudiantes nunca formula hipótesis e inferencias, 20 a veces tiende a identificar las intenciones del texto y del autor, 19 no utiliza organizadores gráficos para representar sus ideas y sólo a veces deriva ideas implícitas a

partir de información explícita del texto, 18 estudiantes nunca establece correlaciones sobre ideas principales en el texto, 16 a veces identifica el tema central de la lectura, ese mismo número de estudiantes nunca llegan a interpretar frases o ideas explícitas en el texto. (Ver AnexoN°06)

En el **nivel criterial**:

Del total de estudiantes observados, 19 a veces tienden a fundamentar sus comentarios sobre datos implícitos en el texto, 18 nunca emiten una apreciación personal con respecto al texto leído y 17 de ellos tampoco nunca emiten juicios de valor con respecto al contenido del texto. (Ver AnexoN°06)

También manifiestan las siguientes características:

Dificultades que tienen los estudiantes para comprender diversos textos:

“Dentro de las dificultades que puedo observar en el estudiante a la hora de comprender textos es que el primer comportamiento que adopta el estudiante ante la lectura es la pereza mental, a querer hacer el mínimo esfuerzo posible. El segundo comportamiento es la falta de interés en el tema que se propone leer, porque no encuentra un interés o propósito concreto en el tema”. (Entrevista a Docente; Mayo 2015)

“Podemos mencionar varios factores que intervienen en los estudiantes a la hora de comprender un texto, pero la más influyente a mi parecer es el factor motivacional, si el alumno no se siente motivado al leer no va a comprender, porque simplemente no toma interés”. (Entrevista a Docente; Mayo 2015)

Los estudiantes no desarrollan habilidades y destrezas para la lectura:

“La comprensión lectora tradicionalmente se enseña dando a los alumnos diversos textos seguidos de unas preguntas relacionadas con ellos. Esta es la única forma para muchos de mis colegas en donde se desarrolla la comprensión lectora, pero no es así, debemos de utilizar diversas estrategias que puedan desarrollar las habilidades y destrezas hacia la lectura en nuestros estudiantes”. (Entrevista a Docente; Mayo 2015)

“Actualmente se ha considerado a la lectura como un acto mecánico, donde el alumno sólo se limita a realizar una vista rápida sobre el texto que lee; como docentes estamos en la plena capacidad para que el alumno desarrolle sus habilidades y fortalezca sus destrezas”. (Entrevista a Docente; Mayo 2015)

“Es necesario que los estudiante desarrollen sus habilidades y destrezas de lectura ya que ellos en un futuro forjaran el camino de niños y niñas, hay que aprovechar que se encuentran en los primeros ciclos y encaminarlos a que se enamoren de los libros y de lectura continua y además que llegue a comprender lo que lee”. (Entrevista a Docente; Mayo 2015)

Escaso fomento de hábito de lectura:

La formación de hábitos de lectura es un proceso complejo que debe empezar desde los primeros años y que requiere de la atención de los maestros como de los padres si se desea lograr buenos resultados:

“Los profesores debemos de presentar a nuestros estudiantes una gran variedad de textos, ya que esto les permitirá descubrir que cada texto se lee de una manera distinta y que no encontramos lo mismo en todos. Los estudiantes necesitan conocer distintos tipos de texto para entender que cada uno fue

escrito para comunicar diferentes informaciones”. (Entrevista a Docente; Mayo 2015)

“Los docentes debemos incorporar la lectura entre los hábitos del estudiante como un acto voluntario que le reporte placer y satisfacción, no como una obligación o un deber, es un error comparar las habilidades de lectura entre estudiantes. Cada lector tiene su propio ritmo de aprendizaje, cuando el alumno termine alguna lectura, no se debe someter a un interrogatorio o examen. Sino tratar de entablar una conversación para saber lo que más le gustó y por qué, así como para intercambiar ideas”. (Entrevista a Docente; Mayo 2015)

No tiene conocimientos Previos de lo que lee:

76% de estudiantes manifiesta no tener conocimientos previos necesarios para enfrentar algún texto que se les proporcione, lo cual les hace difícil comprender la lectura. (Ver Anexo N°07)

No comprende el mensaje que transmite el título de un texto:

84% de los estudiantes en su mayoría tienen dificultad para extraer el mensaje a partir del título del texto, a diferencia de un 16% que si lo hace. (Ver Anexo N°07)

No organiza ideas:

72% de los estudiantes no tiende a organizar de manera correcta sus ideas después de leer. Se deduce, que los estudiantes al no tener un propósito en la lectura ni poseer conocimientos previos; en consecuencia, al ordenar sus ideas estas son incoherentes. (Ver Anexo N°07)

No tiene puntos de vista y argumentación:

64% de los estudiantes encuestados tenemos que estos no tienden a manejar una posición como lector, es decir todo lo que leen lo aceptan tal y como es, tampoco argumentan lo que leen, lo único que hacen es leer tal y cual lo dice el texto. En consecuencia no logran el nivel crítico de la comprensión lectora que es de emitir juicios con fundamentos. (Ver Anexo N°07)

No tiende a localizar información importante y no la comparte:

68% de los estudiantes encuestados no tiende a localizar información importante dentro de un texto, además que se le hace difícil compartirla ya que no entiende lo que quiere transmitir el autor del texto. (Ver Anexo N°07)

No construye significados y no hace inferencias a partir de la información escrita:

92% de los estudiantes se les hace difícil construir significados y más aún hacer inferencias, a diferencia de un 8%. Debemos tener en cuenta que estamos frente a estudiantes universitarios y ellos ya deberían de tener otro nivel de lectura y ser capaz de hacer construcciones de lo que piensa, redactar lo que entiende, etc. En consecuencia, estamos con estudiantes que no han alcanzado el nivel inferencial de la comprensión lectora. (Ver Anexo N°07)

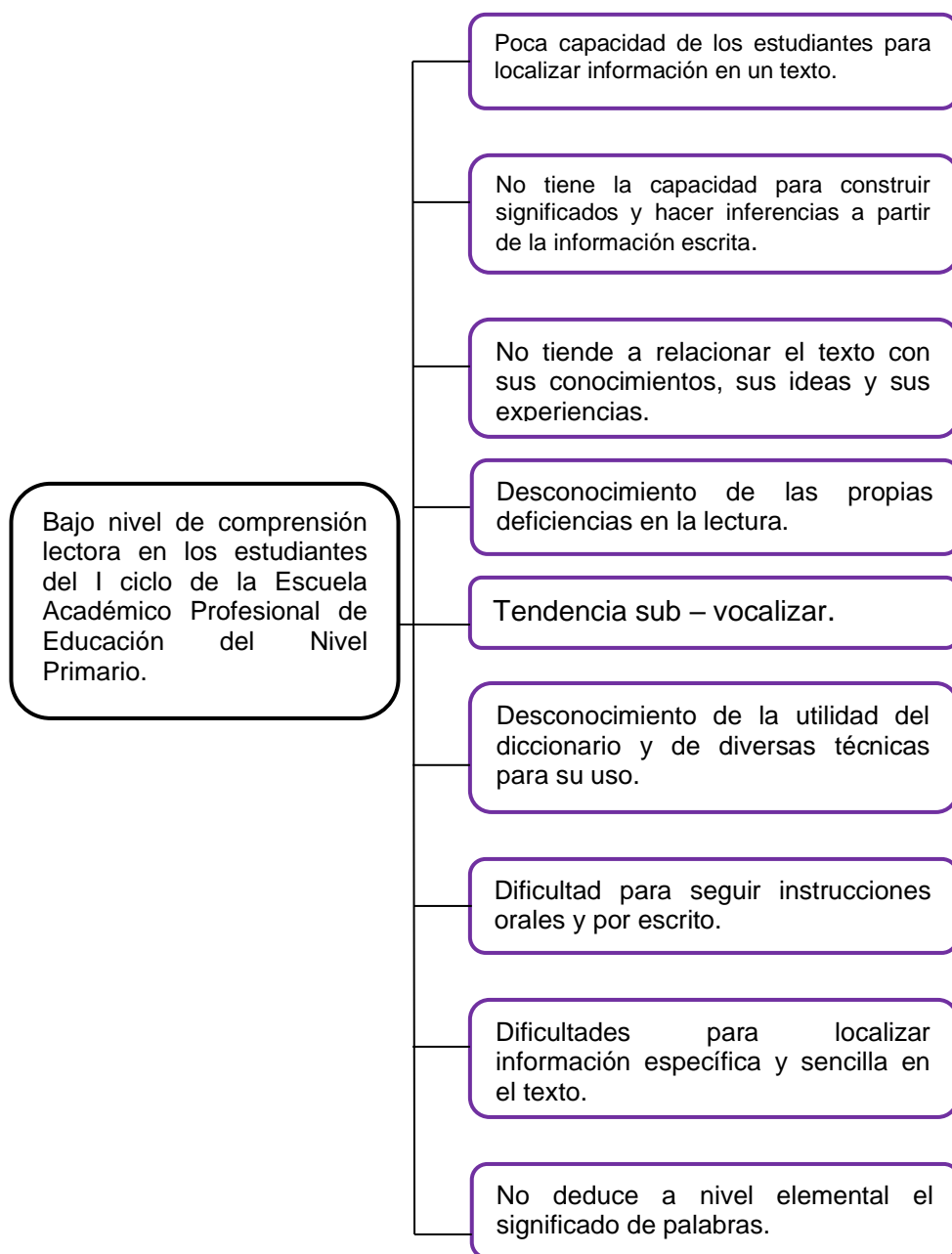
No tiende a relacionar el texto con sus conocimientos, sus ideas y sus experiencias:

72% de los estudiantes no tiende a relacionar lo que lee con sus conocimientos y experiencias, tal vez es porque estamos frente a estudiantes de I ciclo y que tiene un largo camino por aprender. (Ver Anexo N°07)

Tiene desconocimiento de la utilidad del diccionario y de diversas técnicas para su uso:

88% de los estudiantes manifiesta tener desconocimiento de la utilidad del diccionario en esta época, ellos prefieren utilizar internet. A los estudiantes les gusta captar información de manera sencilla, ya se olvidaron de fichar o de utilizar otras técnicas para aprender y comprender. (Ver Anexo N°07)

Ilustración 2: Características presentadas en los Estudiantes.



FUENTE: Elaborado por Investigadora de acuerdo a realidad observada.

1.4. METODOLOGÍA EMPLEADA.

1.4.1. Diseño de la Investigación.

El trabajo está diseñado en dos fases:

En la primera hemos considerado el diagnóstico situacional y poblacional que nos permitió seleccionar nuestras técnicas de investigación.

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

Nuestra investigación adopta el siguiente diseño:

Ilustración 3: Diseño de Investigación.



FUENTE: Elaborado por Investigadora.

1.4.2. Población y Muestra.

- Población:

El universo o población de estudio estará constituido por los estudiantes del I ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación del nivel primario, Universidad Alas Peruanas (UAP) – Filial Tumbes:

$$U = 25 \text{ Estudiantes.}$$

- Muestra:

La muestra estará conformada por el total de la población en estudio, por lo que estamos frente a un caso de universo muestral, por ser nuestro universo homogéneo y pequeño, es decir:

$$n = U = 25 \text{ Estudiantes.}$$

1.4.3. Materiales, Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.

- Materiales:

Papel bond, papel sábana, laptop, agenda, lapiceros, lápiz, resaltador, plumones, Cd.

- Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos:

Ilustración 4: Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.



FUENTE: Elaborado por Investigadora.

1.4.4. Métodos Procedimientos para la Recolección de Datos.

- Métodos:

Los métodos a utilizar en la investigación son:

- Métodos Teóricos: Análisis, síntesis e histórico lógico.
- Métodos Empíricos: Entrevista, encuesta, observación, testimonio y revisión de documentos.
- Métodos Estadísticos: Se utilizará la medida de tendencia central: Media aritmética o promedio final.

- Procedimientos para la Recolección de Datos:

Para el caso de los datos primarios se conquistaron, se analizaron e interpretaron. La investigación para ser original está teñida por un 80% de datos primarios.

Para el caso de los datos secundarios se les tomó en calidad de préstamo y tienen carácter complementario respecto a los datos primarios. Constituyen el 20% de la Investigación.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. BASES CIENTÍFICAS TEÓRICAS

2.2.1. Modelo Transaccional de Louise Michelle Rosenblatt.

Rosenblatt nació en Atlantic City, de padres judíos inmigrantes.

Louise M. Rosenblatt estudió en Barnard College de la Universidad de Columbia, Nueva York. Obtuvo un doctorado en Literatura Comparada en la Universidad de París (Sorbona) en 1931. Su particular teoría sobre la lectura - como ella misma ha reconocido- es deudora del pensamiento y el trabajo de Charles S. Peirce, J. Dewey y William James.

Rosenblatt sostuvo que el acto de leer es una dinámica 'transacción' entre el lector y el texto.

Según la autora, tanto el texto como el lector aportan elementos para la construcción del significado. El lector se acerca al texto con toda su experiencia y en un contexto determinado, el significado que extrae de la lectura se ve influenciado por estas realidades. (Rosenblatt, L. 2002)

Esta dinámica explica lo que Rosenblatt denomina la “experiencia vital de la literatura”, la cual se define como un encuentro significativo en lo humano con el texto literario. Dicha experiencia se suscita sin intervención de cualquier otro agente, está el lector y la obra, ellos y nadie más; surge en la medida en que el lector le asigna a la obra un sentido que nace del confrontar la propia experiencia y realidad existencial con la información que ofrece la novela, la poesía, el cuento, etc. (Rosenblatt, L. 2002).

La autora aconseja al profesor de literatura a crear un entorno en el aula que propicie la discusión de la obra en libertad. No se debe coaccionar al alumno a

tener una experiencia específica del texto literario, tampoco se ha de guiar artificialmente la lectura mediante cuestionarios, actividades o controles de lectura. El lector debe estar solo con el texto, pues en esa soledad nacerá la experiencia de la literatura, un significado único y personal. Esta vivencia puede ser expresada libremente por medio del comentario personal en el aula, para ello se ha de crear una atmósfera amistosa de intercambio informal. Se debe señalar que la estrategia no se agota aquí. La experiencia vital de la literatura debe ser enriquecida con la ayuda del docente, el cual seleccionará el contenido que le brinde la tradición (historia de la literatura, crítica y teoría literaria) para encauzar las primeras reacciones de los alumnos y así generar un comentario más decantado y objetivo. (Rosenblatt, L. 2002).

El Modelo de Signo de Peirce proporcionó a Louise Rosenblatt los conceptos que caracterizan la perspectiva transaccional del lenguaje, la lectura y la interpretación: percepción, signo, objeto, interpretante, símbolo. Rosenblatt descarta la cuestión de la no referencialidad del lenguaje saussuriano para tomar la perspectiva referencial de Peirce y también de Vigotsky, que presuponen que los términos del lenguaje tienen un sentido a partir del contexto en el que se manifiestan, es decir, que la diferencia de contextos varía la significación del término y que existe “un sistema dinámico de significado, en el cual lo afectivo y lo intelectual se unen”. (Rosenblatt, L.1996)

El Modelo Transaccional de Rosenblatt, se presenta como una propuesta que integra perspectivas muy diversas: historia, literatura, filosofía, sociología y antropología. Los términos 'transacción' y 'transaccional' representan una concepción pragmática del lenguaje, que intenta superar el tradicional concepto de interacción, noción que se asocia al paradigma positivista y que concibe las entidades de modo independiente y separable reduciendo la realidad a dualismos irreconciliables como lo son las tradicionales dicotomías: estímulo-respuesta, sujeto-objeto, individual-social; entidades entre las cuales existiría una relación de interacción. La concepción transaccional plantea un cambio en la manera de

concebir la relación con el mundo que nos rodea: "Se volvió evidente que el organismo humano es el mediador último de toda percepción del mundo o de todo sentido de la realidad". (Rosenblatt, L.1996)

La autora adoptó este término para indicar la relación doble, recíproca, que se da entre el cognoscente y lo conocido. La relación entre lector y texto es una transacción en un circuito dinámico, fluido y variable.

En este proceso se fusionan lector y texto en una síntesis única e irrepetible que constituye el significado. Para Rosenblatt, la lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en circunstancias particulares que dan paso a la creación de lo que ha denominado 'poema', es decir, un nuevo texto que se distingue del texto almacenado en la memoria, que es superior al texto procesado por el lector y al propio texto. (Rosenblatt, L.1996)

Rosenblatt adoptó el término transacción para indicar la relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido. Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto. Dice Rosenblatt al respecto: "Mi punto de vista del proceso de lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un "poema". (Rosenblatt, 1985)

Para Rosenblatt, la lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares que dan paso a la creación de lo que ha denominado un poema. Este "poema" (texto) es diferente del texto escrito en el papel como del texto almacenado en la memoria. De acuerdo con lo expuesto en su teoría, el

significado de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página. (Rosenblatt, 1978)

Rosenblatt, enfatiza en el rico tramado de relaciones que se dan en la lectura literaria entre el libro y el lector, en el rol protagónico del lector que aporta su bagaje vital y en la importancia que tiene la obra literaria en la construcción intelectual, afectiva y social de la persona.

A la pregunta ¿qué ocurre en la lectura de una obra literaria?, la investigadora norteamericana responde con estas palabras: “El lector, haciendo uso de su experiencia pasada con la vida y con el lenguaje, vincula los signos sobre la página con ciertas palabras, con ciertos conceptos, ciertas experiencias sensoriales, ciertas imágenes de las cosas, personas, acciones, escenas. Los significados especiales y, sobre todo, las asociaciones ocultas que estas palabras e imágenes tienen para el lector individual determinan su fusión con la peculiar contribución del texto. Para el lector adolescente la experiencia de la obra es aún más especial por el hecho de que probablemente no ha arribado todavía a una visión sólida de la vida ni ha alcanzado una personalidad totalmente integrada”. (Rosenblatt, 1978)

Del instrumento a la experiencia, de la recepción pasiva a la elaboración individual del significado, de la adopción acrítica de una serie de contenidos a la integración de la lectura en nuestra imagen de mundo (con las transformaciones que ello acarrea). La forma cómo concebimos y enseñamos la lectura literaria tiene mucha más importancia de la que solemos atribuirle.

En nuestra vida cotidiana, preocupados como estamos por llevar a cabo alguna tarea o lograr una meta, frecuentemente debemos ignorar la calidad del momento que transcurre. La vida presenta una masa confusa de detalles de los cuales seleccionamos, para prestarles atención, sólo aquellos que se relacionan

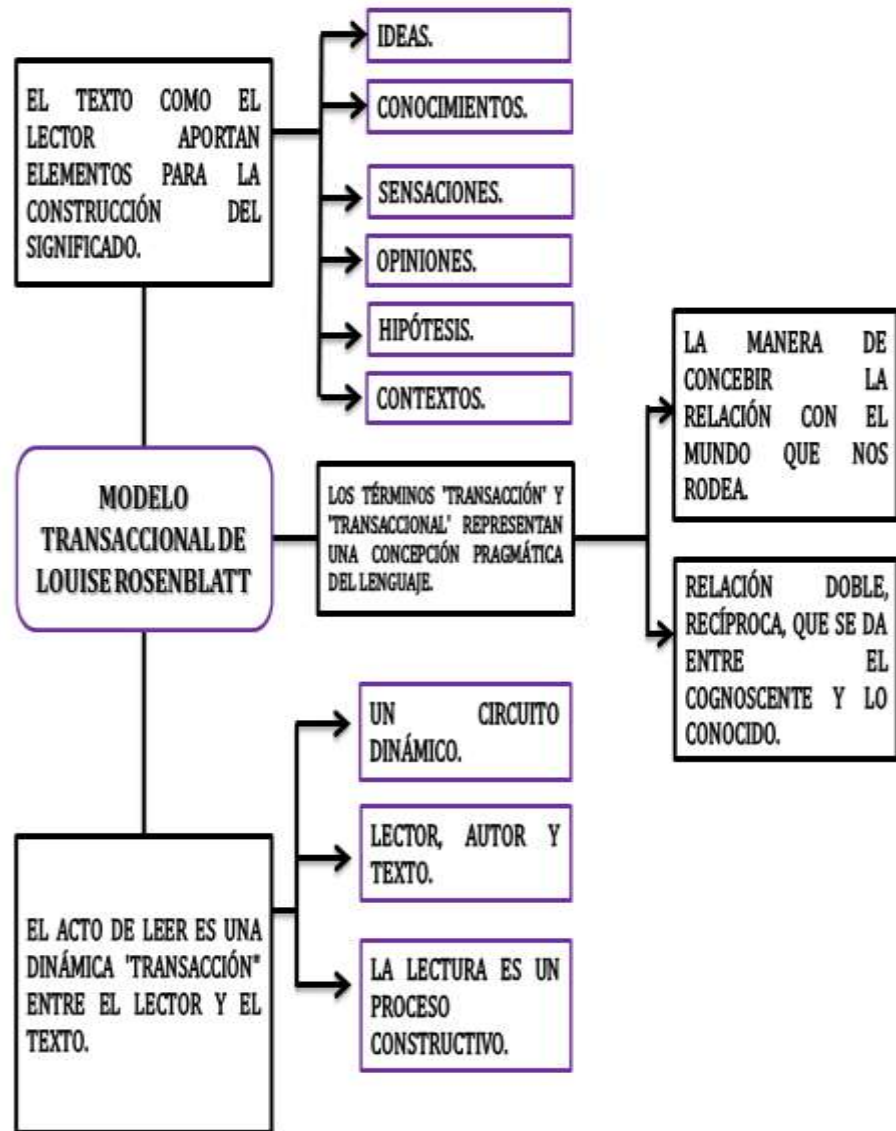
con nuestros intereses prácticos. Incluso en ese caso nuestra atención no se centra en los detalles mismos, sino en su valor práctico. (Rosenblatt, 1978)

En general no podemos detenernos para saborear su calidad. Sin embargo, se reconoce cada vez más el hecho de que, de manera subconsciente, respondemos a menudo en forma cualitativa al ambiente que nos rodea. En nuestra aproximación a una obra de arte el interés está centrado precisamente en la naturaleza y la calidad de lo que se nos ofrece.

Arroja luz sobre la diferencia entre leer una obra de arte literaria y leer con algún propósito práctico. En este caso nuestra atención se centra, de modo principal en seleccionar y abstraer analíticamente la información, las ideas o las instrucciones para la acción que perdurarán después de concluida la lectura. Nadie puede, sin embargo, leer un poema por nosotros. Si ha de ser en verdad un poema y no sólo un enunciado literal, el lector debe tener la experiencia, debe "vivir a través" de lo que está siendo creado durante la lectura. (Rosenblatt, 1978).

La transacción con cualquier texto remueve los aspectos tanto referenciales como afectivos de la conciencia, y la atención proporcional que se le conceda a cada uno determinará dónde se va a ubicar la lectura en un continuo que va desde lo predominantemente referente a lo predominantemente estético. Un propósito estético requerirá que el lector preste más atención a los aspectos afectivos. A partir de esta mezcla de sensaciones, sentimientos, imágenes e ideas se estructura la experiencia que constituye la narración, el poema o la obra de teatro. Este es el objeto de la respuesta durante y después del acto de lectura. (Rosenblatt, 1978)

Ilustración 5: Esquema del Modelo de Louise Michelle Rosenblatt.



FUENTE: Elaborado por Investigadora de acuerdo a información.

2.2.2. Modelo Interactivo de Kenneth Goodman.

Nacido el 23 de diciembre de 1927, es profesor emérito de la lectura Lengua y Cultura, de la Universidad de Arizona. Él es mejor conocido

por el desarrollo de la teoría que subyace la filosofía de alfabetización del lenguaje integral.

La concepción de lectura que orientará esta experiencia proviene del MODELO INTERACTIVO de Kenneth y Yetta Goodman (1989), Smith (1983) y Rumelhart (1990). (Díaz, 1999). Para los primeros, leer “Es obtener sentido a partir de un texto escrito y que en consecuencia el lector debe procesar, como lenguaje, la información visual que le brinda el texto. El proceso se da en ciclos: Óptico, perceptivo, sintáctico y semántico. En este proceso participan algunos sectores que posibilitan el intercambio de información entre el lector y el escritor, de modo que en la comprensión intervienen, la información previa sobre el tema específico y sobre el mundo en general; la competencia lingüística, los propósitos que se traza el lector al leer (motivación, necesidad, intereses, metas,); los sentimientos que se movilizan a través de la lectura; la capacidad cognitiva y el uso eficiente de las estrategias de lectura”. (Goodman, 1990)

Las reflexiones y discusiones de los creadores de este modelo plantean la lectura como proceso de dar sentido. Hay que comprender la lectura como una construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado no está en ninguno de estos elementos aislados, sino en la interacción de los tres que determinarían la comprensión. La comprensión a decir de Lerner (1985) es “Un proceso interactivo en el cual el lector debe construir una representación organizada y coherente del contenido del texto relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo”. (Goodman, 1990)

La comprensión es un proceso interactivo o constructivo que se da a través del intercambio entre el lector y el texto. La comprensión es

producto del intercambio entre la información lingüística y conceptual que posee el receptor (lector u oyente) con la que aporta el texto (oral o escrito). (Goodman, 1982), por ejemplo, dice al respecto: “Lo que aporta el lector a esta transacción es tan importante como lo que el escritor aportó, o tal como el escritor dejó el texto en el punto en que el lector empieza a negociar, a transaccionar con él”.

La comprensión al ser un proceso interactivo exige que el lector sea un partícipe permanente en diferentes niveles y procesos sin los cuales no es posible que se dé la comprensión. Esta concepción es diferente a la planteada por el modelo de destrezas en el cual se considera que la lectura es una destreza unitaria, compleja, enseñada y aprendida por medio de la instrucción directa a través de un método, como el único medio para la adquisición del lenguaje escrito

(BRASLAWSKI, 1962) se acerca y se diferencia de la concepción del Modelo Transaccional para el cual según, dice (Rosenblatt, 1985) “El proceso de la lectura que se asume como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interrelación del lector y texto en una síntesis única que constituye el “significado”, ya se trate de un informe científico o de una obra literaria”. Este enfoque no entra en contradicción con el enfoque interactivo hasta el punto que (Goodman, 1984) adoptó la denominación de transacción para referirse a la lectura.

Desde un punto de vista transaccional el escritor construye un texto a través de transacciones con él mismo a medida que se desarrolla y a medida que se expresa su significado. El texto es transformado en el proceso y también son los esquemas del autor (las formas de organizar

su conocimiento). El lector también construye un texto durante la lectura a través de transacciones con el texto publicado y los esquemas del lector también son transformados en el proceso a través de la asimilación y acomodación que ha descrito Piaget.

Para Goodman el lector selecciona de la información que existe en el texto, la relevante, de acuerdo con los intereses, propósitos, experiencias y conocimientos previos; en este sentido se dice que el lector construye su propio texto, que es distinto al del autor puesto que involucra experiencias, significados y conocimientos previos. Así pues la lectura es un proceso complejo que no puede ser reducido al simple reconocimiento y pronunciación de las grafías. (De Zubiría, 2000)

Goodman decía que la lectura era un juego psicológico en el que existe una interacción entre la lengua y el pensamiento, pensaba que la lectura no era la percepción e identificación de los elementos de un texto palabra por palabra, sino la habilidad de seleccionar las claves necesarias para poder “adivinar” su contenido. El modelo interactivo propone que la comprensión de un texto se facilita si la información se corresponde con el conocimiento previo del lector y si éste puede entender el contenido lingüístico del texto. (Castañeda, 1998)

Al llamar a la lectura un juego psicológico o de adivinar, quise enfatizar el papel activo que tiene el lector al dar sentido a la lengua escrita como un nuevo elemento clave en la comprensión del proceso de lectura. Quise que la gente tomara distancia de la perspectiva de que la lectura es el reconocimiento secuencial y preciso de letras y palabras. (Goodman, 1996)

Los aportes que realizan teóricos como Goodman y Smith hacia mediados de la década del 60 consisten en presentar el modelo de

lector como explorador y constructor del significado. Para Goodman, el modelo de lector es un constructor activo del significado. La interpretación de un texto se realiza en contextos lingüísticos y semánticos básicamente, mientras que Smith sostiene que la comprensión de la lectura se realiza a partir de predicciones realizadas sobre informaciones que tiene el lector o conocimientos previos, tanto visuales como verbales. La comprensión del significado es, entonces, un proceso de predicciones y de decisiones que realiza un sujeto o lector activo en base a sus conocimientos de múltiples códigos sobre la información que provee un texto.

(Goodman, 1982) es el líder del modelo psicolingüístico. Éste parte de los siguientes supuestos:

1. La lectura es un proceso del lenguaje.
2. Los lectores son usuarios del lenguaje.
3. Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.

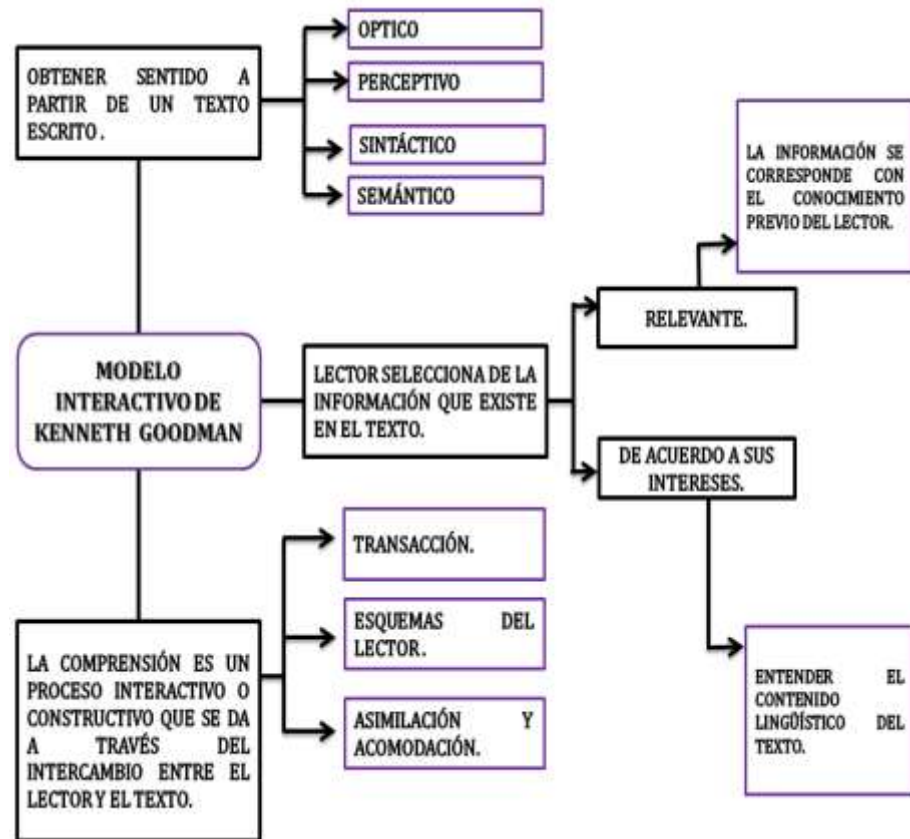
Goodman señala “... al concebir la lectura como un proceso de transacción damos un paso adelante al enfoque interaccionista. En ese proceso el lector construye el sentido del texto a través de distintas transacciones con el material escrito y sus propios conocimientos sufren transformaciones, por lo tanto, en una perspectiva transaccional, tanto el sujeto que conoce como el objeto a conocer se transforman durante el proceso de conocimiento”. (García, 2010)

Se enfatizó que la lectura es para Goodman un suceso particular, constituye una **búsqueda de significado tentativa, selectiva y constructiva**. El lector adquiere su carácter de tal en virtud del acto de lectura y es a través de éste que el texto adquiere significación. En el proceso de transacción lector y texto son mutuamente dependientes y

de su interpenetración recíproca surge el sentido de la lectura. Otro aspecto relevante de este enfoque, y que es considerado de suma importancia para Goodman, es la distinción entre comprender como proceso y comprensión como producto. "Dado que el comprender es un proceso constructivo en el cual los lectores dan sentido al texto, este proceso se desarrolla durante la lectura y continua mucho después cuando el lector reconsidera y reelabora cuanto ha comprendido; por ende la comprensión puede cambiar durante la evaluación". (García, 2010)

Goodman refiriéndose a los elementos constitutivos del modelo de lectura arriba descrito, advierte que el lector selecciona información proveniente de los sistemas de claves lingüísticas (grafofónico, léxico gramatical y semántico-pragmático) usándola de un modo simultáneo e integrado. El autor sostiene que no es posible leer sin usar estrategias cognitivas generales (iniciación, muestreo y selección, inferencia, predicción, entre otras) y los ciclos del proceso de lectura (visual, sintáctica y semántica), en tanto considera que dichas nociones son esenciales en la lectura de cualquier tipo de texto, con diferentes propósitos y ortografías. (Egle, 2010)

Ilustración 6: Esquema del Modelo de Kenneth Goodman.



FUENTE: Elaborado por Investigadora de acuerdo a información.

2.2.3. Modelo de Estrategias de Lectura de Solé Gallart, Isabel.

Isabel Solé Gallart. Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, donde imparte asignaturas de psicología de la educación e intervención psicopedagógica.

Sus tareas de investigación se vinculan al estudio de la alfabetización en sentido amplio (aprendizaje de la lectura y la escritura, alfabetización académica). (Solé, I.; 1997)

El lugar de las estrategias en la enseñanza de la lectura:

Valls (1990) citado por Solé (1997) señala que la estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos. (Solé, I.; 1997)

Sin embargo, las estrategias no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción, son en realidad sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar.

Un componente esencial de ellas es que implican autodirección- la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y lo posibilitan de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

Solé, fundamenta que las estrategias se sitúan en el polo extremo de un continuo cuyo polo opuesto daría cabida a los procedimientos más específicos, aquellos cuya realización es automática y no requiere del control y planificación previa que caracteriza a las primeras.

Otros autores Nisbet y Shucksmith, 1987 citado por Solé (1997) se expresan en términos parecidos cuando se refieren a las microestrategias (para nosotros habilidades, técnicas, destrezas...) como procesos ejecutivos, ligados a tareas muy concretas y conceden a las macroestrategias (nuestras estrategias) el carácter de capacidades

cognitivas de orden más elevado, estrechamente relacionadas con la meta cognición. (Solé, I.; 1997)

Las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como una evaluación y posible cambio.

Si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos. Lo que caracteriza a una mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones.

De ahí que para enseñarlas haya que primar su construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos generales que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lecturas múltiples y variadas.

¿Por qué hay que enseñar estrategias? (Solé, I.; 1997).

El papel de las estrategias en la lectura

Existe un acuerdo generalizado, al menos en las publicaciones que se sitúan en una perspectiva cognitivista/constructivista de la lectura en aceptar que, cuando se posee una habilidad razonable para decodificar, la comprensión de los que se lee es producto de tres condiciones (Palincsar y Brown; 1984) citado por Solé (1997):

1. De la claridad y coherencia del contenido de los textos.
2. Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente con el contenido del texto.

3. De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como detectar y compensar los posibles errores o fallas de comprensión.

Los lectores utilizan las estrategias de forma inconsciente. Mientras leemos y vamos comprendiendo, no ocurre nada, es automático. Pero cuando encontramos algún obstáculo, una frase incomprensible, un desenlace totalmente imprevisto, que se contradice con nuestras expectativas, etc. implica procesamiento y atención adicional y, la mayoría de las veces, realizar determinadas acciones (releer el contexto de la frase; examinar las premisas en que se basan nuestras predicciones sobre el que debería ser el final de la novela y otras muchas).

Hemos entrado de lleno en un “estado estratégico”, caracterizado por la necesidad de aprender, a resolver dudas y ambigüedades de forma planificada y deliberada, y que nos hace ser consciente de nuestra propia comprensión.

En el estado estratégico somos plenamente conscientes de lo que perseguimos, ejemplo asegurarnos de que aprendemos del texto, o clarificar un problema de comprensión y ponemos en marcha acciones que pueden contribuir a la consecución del propósito.

Las estrategias de comprensión lectora se caracterizan por el hecho de que no se encuentran sujetas a una clase de contenido o a un tipo de texto exclusivamente, sino que puede adaptarse a distintas situaciones de lectura; implican los componentes metacognitivos de control sobre la propia comprensión, dado que el lector experto no sólo comprende, sino que sabe qué comprende y cuándo no comprende.

¿Por qué es necesario enseñar estrategias de comprensión?

En síntesis, porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole. Hacer lectores autónomos también significa hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos. (Solé, I.; 1997)

Pozo (1990) citado por Solé (1997) define las estrategias alrededor de la elaboración del texto escrito, actividades realizadas para aprender a partir de él como estrategias de elaboración y de organización del conocimiento, en el tramo superior de la jerarquía de las estrategias de aprendizaje, me parece muy sugerente.

¿Cómo podemos enseñar las estrategias para comprensión de lectura?

Las estrategias que vamos a enseñar deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación, motivación, disponibilidad ante ella facilitaran la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan. (Solé, I.; 1997)

Varios autores sustentan que (Monereo, 1990; Nisbet Y Shucksmith, 1987; Palincsar y Brown, 1984; POZO, 1990) citado por Solé (1997) son diversas las descripciones de estrategias existentes en la literatura. La discrepancia está en que lo que se considera como estrategia, otros las señalan como una técnica, presentar listado de estrategias tiene el peligro de convertir lo que es un medio en un fin de enseñanza en sí mismo.

Por otro lado, los listados pueden ayudarnos a caer en la tentación de enseñar las estrategias, como técnicas o procedimientos de nivel inferior, es decir como procedimiento que detalla y prescribe lo que debe constituir una acción, en este caso la lectura.

Palincsar y Brown, 1984, citado por Solé (1997) sugieren que las actividades cognitivas que deberán ser activadas o fomentadas mediante las estrategias son:

1. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura.
2. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate.
3. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que uno persigue).
4. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta “el sentido común”.
5. Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación.
6. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.

Las estrategias deben ayudar al lector a escoger otros caminos cuando se encuentre con problemas en la lectura.

Vamos a estudiar las siguientes estrategias:

- a) Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (previas a la lectura/durante ella).
- b) Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones

adecuadas ante errores o fallas en la comprensión (durante la lectura).

- c) Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante la lectura/después de ella).

En realidad, las estrategias aparecen integradas en el curso del proceso de lectura (por ejemplo establecer predicciones; construir la idea principal; aportar el conocimiento previo).

La Enseñanza: (Solé, I.; 1997)

Estrategias para activar el conocimiento previo:

La enseñanza de las estrategias para activar los conocimientos previos, reside en el estilo o forma de hacer de cada profesor y al grado de explicación de los objetivos de lectura y a los recursos que se utilizan para ayudar a los niños a actualizar el conocimiento previo.

Cuando se les hace leer lo que ya conocen, comprenderán que siempre se descubren cosas nuevas.

Existen algunas formas que pueden ayudar a los alumnos a actualizar sus conocimientos previos.

- En cada ocasión puede elegirse lo que parezca más adecuado.
- Dar alguna información general sobre lo que se va a leer.
- Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar sus conocimientos previos. Ej. Expresiones como, en primer lugar, lo que es menos importante; o invitarlos a subrayar, a considerar los cambios de letra, poner su atención en la introducción, etc.

Otra estrategia es la de animar a los alumnos a que ellos mismos, expongan lo que conocen sobre el tema.

Se trata de sustituir la explicación del profesor por la de los alumnos, que cuenten alguna experiencia personal relacionada con el tema del texto que se leerá.

Establecer predicciones sobre el Texto: (Solé, I.; 1997)

Para establecer predicciones nos basamos en los mismos aspectos del texto tales como: la superestructura, los títulos, las ilustraciones, el encabezamiento, etc. Y por supuesto nuestras propias experiencias y conocimientos sobre lo que estos índices textuales nos dejan entrever acerca del contenido del texto.

Independiente de cómo sea el ambiente de una clase, se destaca el hecho de que los niños y niñas se arriesgan a formular sus predicciones abiertamente.

Es muy importante formular hipótesis, hacer predicciones, exige correr riesgos, porque no implica exactitud de lo predicho o formulado.

Las predicciones pueden suscitarse ante cualquier texto. Se les puede ayudar a utilizar simultáneamente distintos índices títulos, ilustraciones, lo que ya se conoce del autor, etc.- así como los elementos que la componen: escenario, personajes, problema, acción, resoluciones; fundamental trabajar esta estrategia con textos periodísticos, por ejemplo, las noticias, los titulares suelen ajustarse al contenido de ésta. Lo mismo pasa con los textos expositivos, donde son frecuentes los subtítulos, los subrayados y cambios de letra, las enumeraciones, etc.

Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto: (Solé, I.; 1997)

Cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no solo están haciendo uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que, tal vez sin proponérselo, se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben acerca de ese tema. Además, así se dotan de objetivos propios, para los cuales tiene sentido el acto de leer.

El profesor por su parte, puede inferir de las preguntas que formulan los alumnos cuál es su situación ante el texto, y ajustar su intervención a la situación.

La propia superestructura de los textos (el hecho de que se trate de una narración o de una exposición en sus distintas modalidades) y su organización ofrecen una serie de pistas que pueden ayudar a formular y a enseñar que se formulen preguntas pertinentes sobre el texto. Consideramos “preguntas pertinentes” aquellas que conducen a establecer el tema del texto, sus ideas principales o su núcleo argumental.

Plantearse preguntas sobre lo que se va a leer ayuda a mejorar la comprensión de hecho, siempre nos planteamos alguna pregunta, aunque sea inconscientemente o tan general como “¿me va a gustar?” esta estrategia es fundamental cuando lo que se pretende es aprender a partir de la lectura de textos.

¿Qué pasa cuando leemos? El proceso de lectura:

La lectura es un proceso de emisión y verificación de predicciones que conducen a la construcción de la comprensión del texto. Comprender

un texto implica ser capaz de establecer un resumen, que reproduce en forma sucinta su significado global (Van Dijk, 1983) citado por Solé (1997). Esto requiere poder diferenciar lo que constituye lo esencial del texto de lo que se puede considerar en un momento dado para unos objetivos concretos- como secundarios.

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

No sólo es importante lo que hace el profesor como modelo ante sus alumnos, sino que tienen que ser ellos quienes seleccionen marcas e índices, quienes formulen hipótesis, quienes las verifiquen, quienes construyan interpretaciones, y que sepan, además, que eso es lo necesario para obtener unos objetivos determinados.

Existe un acuerdo bastante generalizado en considerar que las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida son las siguientes (Palincsar y Brown, 1984) citado por Solé (1997):

- Formular predicciones sobre el texto que se va a leer.
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
- Aclarar posibles dudas acerca del texto.
- Resumir las ideas del texto.

Estas estrategias aparecen durante la lectura, pero también durante y después de ella.

Uno de los métodos recomendados para enseñar estas estrategias es el llamado “tareas de lectura compartida”, en ellas el profesor y el alumno asumen (unas veces uno y otras veces el otro) la responsabilidad de organizar la tarea de lectura y de implicar en ella al

otro. Palincsar y Brown (1984) citado por Solé (1997) lo llaman el modelo de enseñanza recíproca, donde simultáneamente el profesor asume como modelo y el alumno la progresiva responsabilidad en torno a cuatro estrategias fundamentales para una lectura eficaz:

1. Primero se encarga de hacer un resumen de lo leído y solicita su acuerdo.
2. Puede después pedir aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que plantea el texto.
3. Más tarde formula a los alumnos una o algunas preguntas cuya respuesta hace necesario la lectura.
4. Tras esta actividad, establece sus predicciones sobre lo que queda por leer, reiniciándose de este modo el ciclo (leer, resumir, solicitar aclaraciones, predecir), esta vez a cargo de otro “responsable” o moderador.

Resumir, se refiere a recapitulación que se entiende como exponer en forma sucinta lo leído. Clarificar dudas, se refiere a comprobar, preguntándose uno mismo, si se comprendió el texto, con el autocuestionamiento se pretende que el alumno aprenda a hacer preguntas pertinentes al texto.

La predicción consiste en establecer hipótesis ajustadas y razonadas sobre lo que se va a encontrar en el texto, apoyándose en lo que ya se leyó y en los conocimientos previos.

No es recomendable seguir una secuencia fija y estática, sino adaptarla a las diferentes situaciones de lectura, a los tipos de alumnos y a los objetivos que la presiden.

Es importante entender que para dominar las estrategias responsables de la comprensión anticipación, verificación, auto cuestionamiento- no es suficiente con explicarlas, es necesario ponerlas en práctica comprendiendo su utilidad.

Haciendo uso de lo aprendido: la lectura independiente:

Cuando los alumnos leen solos, en clases, en la biblioteca o en su casa, ya sea por placer o por hacer una tarea, deben poder utilizar las estrategias que están aprendiendo. (Solé, I.; 1997)

La escuela podría proponerse el objetivo de fomentar la lectura independiente proporcionándoles determinadas estrategias tales como, materiales preparados con el propósito de que practiquen por su cuenta algunas estrategias trabajadas en lectura compartida, con toda la clase, o en pequeños grupos o en parejas. Estos materiales pueden responder a distintos objetivos de lectura; con ello se puede inducir al trabajo autónomo de diversas estrategias. Por ejemplo, si son predicciones.

A un texto se le pueden insertar diversas preguntas que lo hagan predecir lo que piensa que va a ocurrir a continuación.

Una forma de enseñar esta estrategia es pegar encima de determinados fragmentos (aquellos para los que se quiere una predicción) un papel autoadhesivo que contenga la pregunta: “¿Qué piensas que pueda ocurrir ahora?” “¿Por qué?” Después de leer lo que está debajo y encuentres otro papel, fíjate en que ha acertado y en que no”, incluso la pregunta escrita puede omitirse si los alumnos saben cuándo deben formularla.

Otra actividad que fomenta la comprensión y el control de la comprensión puede lograrse con textos con lagunas, es decir, que les falte alguna palabra que debe ser inferida por el lector. Lo que debe primar aquí no es la exactitud, sino la coherencia de la respuesta.

Se puede también abordar el tema del resumen en determinados fragmentos de la lectura dando alguna ayuda en el texto que el alumno puede utilizar como modelo para su propia producción.

Todas estas actividades se basan en “textos preparados”, su utilidad se verá potenciada cuanto menos se abuse de la “preparación”, es decir en la medida en que las actividades de la lectura individual se asemejen lo más posible a la lectura autónoma.

No lo entiendo,¿Ahora qué hago?

Durante la lectura son muy frecuentes los errores (falsas interpretaciones) y las lagunas en la comprensión (la sensación de no comprender)

Distintos problemas, distintas soluciones:

Collins y Smith (1980) citado por Solé (1997), estos autores distinguen problemas en la comprensión de palabras, de frases, en las relaciones que se establecen entre frases, y en el texto en sus aspectos más globales.

Esto le exige al lector tomar decisiones sobre lo que se puede hacer. Una es abandonar el texto, pero nos referiremos a las acciones que el lector puede llevar a término cuando ha decidido que necesita comprenderlo.

Cuando una frase, o palabra o fragmento no parece esencial para la comprensión del texto, la acción más inteligente consiste en ignorarla y continuar leyendo. Pero a veces no funciona, si la palabra aparece repetidamente, o bien si al saltar el párrafo problemático nos damos cuenta que se resiente nuestra interpretación del texto, no podemos seguir ignorando y necesitamos hacer algo.

Cuando no se comprende el texto en su globalidad, se deberán tomar opciones, algunas tendrán que ver con las características del texto, por ejemplo saber el título de un artículo científico, puede que no se comprenda alguna palabra del título se puede esperar para evaluar la comprensión, porque se tiene la seguridad de que a lo largo del texto el enigma se resolverá.

Cuando se aprende a leer diferentes tipos de textos, se les enseña también que en algunos casos (textos expositivos) será la misma lectura la que ayudará a entender y a recoger información.

Otra cosa que se puede hacer es aventurar una interpretación y ver si esa interpretación funciona.

A veces ésta no se puede aventurar una interpretación y es necesario releer el contexto previo la frase o el fragmento con la finalidad de encontrar índices que permitan atribuir un significado.

Cuando ninguna de estas estrategias da resultado, y el lector evalúa que el fragmento o elemento problemático es crucial para su comprensión, es el momento de acudir a una fuente externa (el profesor, un compañero, el diccionario) que permita salir de dudas. Esta se la ubica al final, como único recurso ya que es la estrategia que más interrumpe el proceso de lectura.

Para enseñar las estrategias que se pueden adoptar ante las lagunas de comprensión, se puede discutir con los alumnos los objetivos de la lectura, trabajar con materiales de dificultad moderada que supongan retos, pero que no sean una carga abrumadora para los alumnos; proporcionar y ayudar a activar los conocimientos previos relevantes; enseñar a inferir, a hacer conjeturas, a arriesgarse y a buscar verificación para sus hipótesis; explicar a los alumnos qué pueden hacer cuando se encuentren ante un problema con el texto.

Después de la lectura: Seguir comprendiendo y aprendiendo.

Entre las estrategias para después de la lectura se ubican también la identificación de la idea principal, elaboración de resumen y formulación y respuestas de preguntas. (Solé, I.; 1997)

La enseñanza de la idea principal en el aula:

Un método apropiado tiene que ver cuando el profesor intenta establecer la idea principal de un texto y explica por qué considera que eso es lo más importante, mientras los alumnos tienen el texto delante, pueden hacer varias cosas:

Explicar a los alumnos en qué consiste la idea principal de un texto, y la utilidad de saber encontrarla o generarla para su lectura y aprendizaje.

Recordar por qué va a leer ese texto en concreto. Ello ayuda a recordar el objetivo y activar los conocimientos previos.

Señalar el tema y mostrar a los alumnos si se relacionan con los objetivos de lectura.

A medida que los alumnos leen, se les puede informar de lo que es importante y por qué, así como de los contenidos que no lo son.

Cuando la lectura ha concluido, se puede discutir el proceso seguido, por ejemplo el cómo se identificó la idea principal, que existen múltiples formas de formularla para que vean que no es una regla infalible, sino que es una estrategia útil.

La enseñanza del resumen en el aula:

Cooper (1990), apoyándose en trabajos de Brown y Day (1983) citado por Solé (1997), sugiere que para enseñar resumir párrafos de textos es necesario enseñar a encontrar el tema del párrafo y a identificar la información trivial para desecharla. Enseñar a desechar la información que se repite. Enseñar a determinar cómo se agrupan las ideas en el párrafo para encontrar formas de englobarlas.

Enseñar a identificar una frase – resumen del párrafo o bien a elaborarla.

El resumen exige la identificación de las ideas principales y de las relaciones que entre ellas establece el lector de acuerdo a sus objetivos de lectura y conocimientos previos a ella.

Esta estrategia (aportar el conocimiento previo y contrastado) está siempre presente cuando se trata de comprender un texto narrativo o expositivo; cuando además queremos aprender de él, cobra rango de finalidad, en el sentido de que queremos saber hasta qué punto hemos encontrado nueva información en el texto, y en qué medida ésta ha supuesto una transformación del conocimiento previo con que se aborda. (Solé , I.; 1997)

Formular y responder preguntas: no siempre, y no sólo, sirven para evaluar:

Esta estrategia es muy utilizada en la sala de clases, ya sea oral o escrita y aparece en las guías didácticas y en los materiales de trabajo de los alumnos. Esta es una estrategia esencial para una lectura activa.

El lector que es capaz de formularse preguntas pertinentes sobre el texto está más capacitado para regular su proceso de lectura, y podrá, por tanto, hacerla más eficaz.

Tomando como base las clasificaciones existentes sobre las relaciones que se establecen entre preguntas y respuestas que pueden suscitarse a partir de un texto (Pearson y Johnson, 1978; Raphael, 1982), en un trabajo anterior (SOLÉ, 1997) traduce sus términos del siguiente modo:

- Preguntas de respuesta literal.
- Preguntas piensa y busca. Sus respuestas son deducibles, pero el lector debe relacionar elementos del texto y que en algún grado realice inferencias.
- Preguntas de elaboración personal. Toman como referente el texto, pero cuya respuesta no se puede deducir del mismo; exigen la intervención de conocimientos y / u opinión del lector.

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

- **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. (Solé, 1992)

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 Vygotsky, L. (1979), la primera y segunda etapa del proceso propiciará un ambiente socializado y dialógico, de mucha comprensión. (Solé, 1992)

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 intrapsicológico.

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. (Solé, 1992)

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, éstas se van verificando o reformando mientras se va leyendo. (Solé, 1992)

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 crítico.** 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. (Solé, 1992)

La idea es que es que en este nivel, el estudiante 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 estudiante 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. (Solé, 1992)

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 porque 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 éstos 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.

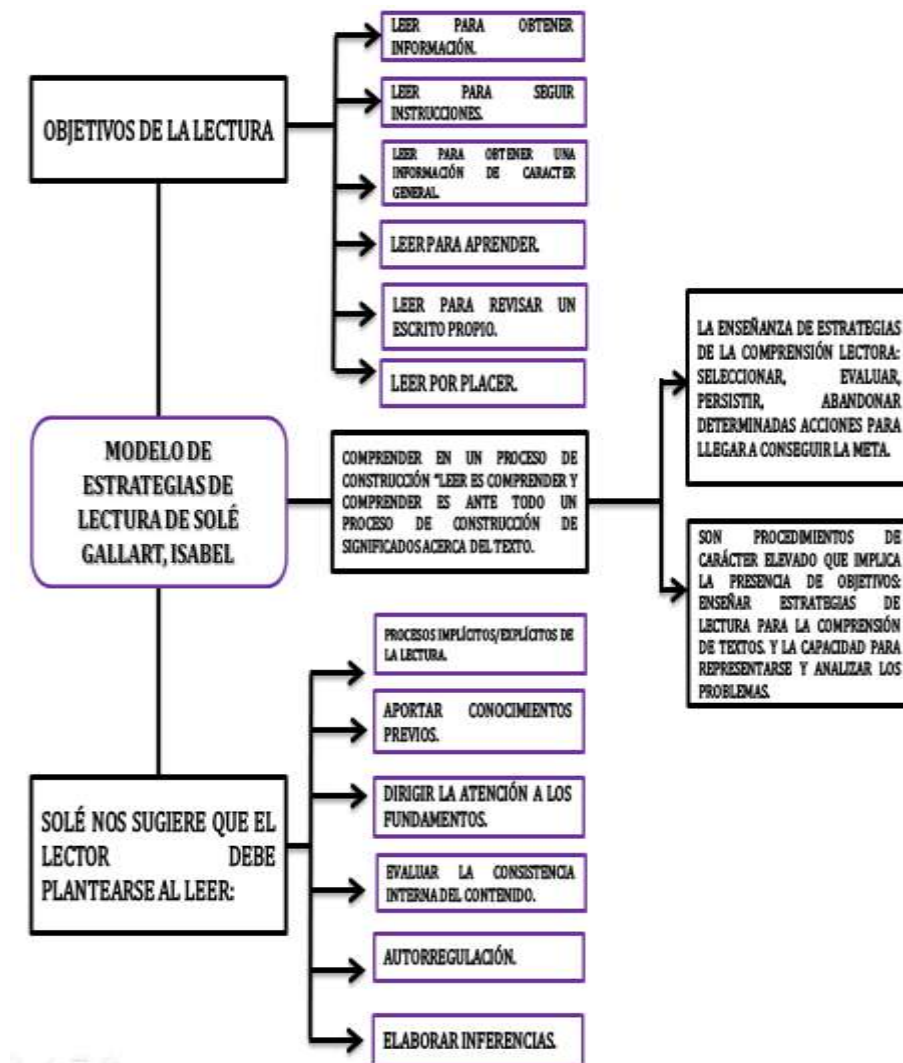
Es necesario cambiar la forma de enseñar la comprensión lectora si queremos que nuestros alumnos se conviertan en constructores de significado, para ello debemos modificar nuestras prácticas de clase a través de diversas estrategias. (Solé, I.; M. Miras y N. Castillo; 2000)

Clasificación de estrategias propuestas por Isabel Solé Gallart.

| TIPOS DE ESTRATEGIAS | ESTRATEGIAS AUTOREGULADORAS | ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA |
|--|------------------------------------|---|
| ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA | Determinación del propósito. | <ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento del propósito. - Activación de conocimientos previos. - Elaboración de predicciones. - Formulación de preguntas. |
| ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA | Monitoreo supervisión | <ul style="list-style-type: none"> - Determinación de las partes relevantes del texto. - Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, apuntar, releer) - Estrategias de organización (mapas conceptuales, estructuras textuales) - Estructuras de autorregulación y control (formulación y contestación de preguntas) |
| ESTRATEGIAS DESPUÉS DE LA LECTURA | Evaluación | <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de ideas principales. - Elaboración de resúmenes. - Formulación y contestación de preguntas. - Formulación de conclusiones y juicios de valor. - Reflexión sobre el proceso de comprensión. |

FUENTE: Solé, I.; M. Miras Y N. Castillo; 2000.

Ilustración 7: Esquema del Modelo de Solé Gallart, Isabel.



FUENTE: Elaborado por Investigadora de acuerdo a información.

2.2. BASES TEÓRICAS CONCEPTUALES

2.2.1. Estrategias Didácticas.

El significado original del término estrategia se ubica en el contexto militar. Entre los griegos, la estrategia era la actividad del estratega, es decir, del general del ejército. El estratega proyectaba, ordenaba y orientaba las operaciones

militares y se esperaba que lo hiciese con la habilidad suficiente como para llevar a sus tropas a cumplir sus objetivos.

Una estrategia es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente.

La estrategia es, por lo tanto, un sistema de planificación aplicable a un conjunto articulado de acciones para llegar a una meta. De manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. La estrategia debe estar fundamentada en un método pero a diferencia de éste, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar. En su aplicación, la estrategia puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir los objetivos que persigue.

La estrategia didáctica es un conjunto de situaciones, actividades y experiencias a partir del cual el docente traza el recorrido pedagógico que necesariamente deberán transitar sus estudiantes junto con él para construir y reconstruir el propio conocimiento, ajustándolo a demandas socioculturales del contexto. (RECUPERADO DE: SEODGETISINALOA.COM)

“El concepto de estrategias didácticas se involucra con la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos en los procesos de Enseñanza _ Aprendizaje”. (Velazco y Mosquera, 2010).

Las estrategias didácticas contemplan las estrategias de aprendizaje y las estrategias de enseñanza. Por esto, es importante definir cada una. Las estrategias de aprendizaje consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento

flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Por su parte, las estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. (Díaz y Hernández, 1999)

Es sustancial, plantear estrategias didácticas que contemplen los objetivos de Enseñanza - Aprendizaje a partir de los diversos métodos, los cuáles deben dirigirse a las necesidades particulares de cada asignatura, por lo tanto los docentes deben conocer y emplear una variedad de actividades que le permitan concretar dichos procesos.

2.2.2. Comprensión Lectora.

La enseñanza para la comprensión lectora hoy en día ha adquirido una importancia determinante en las instituciones educativas y constituye parte de la agenda olvidada a la que se le debe prestar una atención prioritaria, debido a que existe un consenso generalizado sobre su eficacia en el éxito o fracaso escolar.

Así lo confirman las últimas evaluaciones realizadas en el ámbito internacional como el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2003), que impulsó el primer estudio internacional comparado en lenguaje, matemática y factores asociados en trece países, cuyo resultado nos permitió comprobar que nuestros estudiantes tienen problemas muy serios de “Comprensión lectora”. Lo mismo, confirmaron las evaluaciones PISA (2004) que nos ubica últimos en lenguaje y comunicación integral en el ámbito mundial y con una muestra más representativa.

Vallés, 1999) considera que leer consiste en descifrar el código de la letra impresa para que ésta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto. Dicho de otra manera, leer es un esfuerzo en busca de significado, es una construcción activa del sujeto mediante el uso de todo tipo de

claves y estrategias. Cuando se lee un texto se construye una representación de su significado guiado por las características del mismo – letras y palabras.

La comprensión lectora es un ejercicio de razonamiento verbal que mide la capacidad de entendimiento y de crítica sobre el contenido de la lectura, mediante preguntas diversas de acuerdo al texto. Comprender un texto no es develar el significado de cada una de las palabras ni siquiera de las frases, o de la estructura general del texto; sino más bien generar una representación mental referente del texto, es decir, producir un escenario o modelo mental de un mundo real o hipotético en el cual el texto cobra sentido. Durante el transcurso de la comprensión el lector elabora y actualiza modelos mentales de modo continuo. (Cooper, 1990).

Las investigaciones llevadas a cabo por Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987), (Citado por Quintana, 2004) revelan que tanto los conceptos de los docentes sobre lo qué es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esto pone de manifiesto que los docentes comparten mayoritariamente la visión de la lectura que corresponde a los modelos de procesamiento ascendente según los cuales la comprensión va asociada a la correcta oralización del texto. Si el estudiante lee bien, si puede decodificar el texto, lo entenderá; porque sabe hablar y entender la lengua oral.

“Es una actividad constructiva, compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto dentro de un contexto determinado”. Díaz y Hernández (1999). (Citado por Machicado, 2005)

Esta actividad afecta a todas las materias escolares, por lo tanto es necesario que se enfoque más en la comprensión lectora y en la educación primaria que es la edad a la cual los intereses del niño pasan de lo cercano y conocido, en los primeros cursos, a los más amplios y distantes a medidas que va creciendo. (Catalá, 2001)

2.2.3. Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.

¿Qué es para nosotros aprender y enseñar?:

Definición de Aprendizaje: Aprender es adquirir conocimientos, no solo de tipo informativo sino también formativo.

Definición de Enseñanza: Enseñar es favorecer la construcción de conocimientos de tipo informativo y formativo a los alumnos.

El proceso de enseñanza aprendizaje se concibe como el espacio en el cual el principal protagonista es el alumno y el profesor cumple con una función de facilitador de los procesos de aprendizaje. Son los alumnos quienes construyen el conocimiento a partir de leer, de aportar sus experiencias y reflexionar sobre ellas, de intercambiar sus puntos de vista con sus compañeros y el profesor. En este espacio, se pretende que el alumno disfrute el aprendizaje y se comprometa con un aprendizaje de por vida. (RECUPERADO DE: MARISTA.EDU.MX)

Se aborda el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia, sus dimensiones en el fenómeno del rendimiento académico a partir de los factores que determinan su comportamiento. (RECUPERADO DE: ECURED.CU)

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y PLANTEAMIENTO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL I CICLO DE LA ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN DEL NIVEL PRIMARIO, UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS (UAP) – FILIAL TUMBES.

3.1. RESULTADOS

Tabla N°01: Guía de Observación de Comprensión Lectora.

| NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA | | SIEMPRE | A VECES | NUNCA | TOTAL |
|--|--|---------|---------|-------|-------|
| L I T E R A L | - Al leer, comprende el significado explícito del lenguaje escrito. | 3 | 5 | 17 | 25 |
| | - Al leer, comprende instrucciones dadas por escrito que te permitan ejecutar una tarea. | 1 | 16 | 8 | 25 |
| | - Identificas frases o expresiones de ideas principales. | 3 | 5 | 17 | 25 |
| I N F E R E N C I A L | - Interpretan frases o ideas explícitas en el texto. | 4 | 5 | 16 | 25 |
| | - Identifica el tema central de la lectura. | 2 | 16 | 7 | 25 |
| | - Establece correlaciones sobre ideas principales en el texto. | 3 | 4 | 18 | 25 |
| | - Utiliza organizadores gráficos para representar sus ideas. | 1 | 5 | 19 | 25 |
| | - Identifica las intenciones del texto y del autor. | 2 | 20 | 3 | 25 |
| | - Al leer, formula hipótesis e inferencias. | 1 | 3 | 21 | 25 |
| | - Deriva ideas implícitas a partir de información explícita del texto. | 1 | 19 | 5 | 25 |
| C R Í T | - Emite una apreciación personal con respecto al texto leído. | 2 | 5 | 18 | 25 |
| | - Fundamenta sus comentarios sobre datos implícitos en el texto. | 2 | 19 | 4 | 25 |

| | | | | | |
|----------------------|--|---|---|----|----|
| I C O | - Emites juicios de valor con respecto al contenido del texto. | 4 | 4 | 17 | 25 |
|----------------------|--|---|---|----|----|

FUENTE: Guía de Observación Aplicada a los estudiantes del I ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación del Nivel Primario, Universidad Alas Peruanas (UAP) – Filial Tumbes.

Análisis:

De acuerdo a la observación aplicada a los estudiantes, concluimos que se encuentran en un nivel de comprensión lectora básico, esto se demuestra a través de los tres niveles evaluados, así tenemos que:

En el **nivel literal**, de un total de 25 estudiantes; 17 nunca logran comprender el significado explícito del lenguaje escrito o identificar frases o expresiones de ideas principales y 16 estudiantes a veces al leer comprende instrucciones dadas por escrito que le permitan ejecutar alguna tarea.

En el **nivel inferencial**, 21 estudiantes nunca formula hipótesis e inferencias, 20 a veces tiende a identificar las intenciones del texto y del autor, 19 no utiliza organizadores gráficos para representar sus ideas y sólo a veces deriva ideas implícitas a partir de información explícita del texto, 18 estudiantes nunca establece correlaciones sobre ideas principales en el texto, 16 a veces identifica el tema central de la lectura, ese mismo número de estudiantes nunca llegan a interpretar frases o ideas explícitas en el texto.

En el **nivel criterial**, tenemos que del total de estudiantes observados, 19 a veces tienden a fundamentar sus comentarios sobre datos implícitos en el texto, 18 nunca emiten una apreciación personal con respecto al texto leído y 17 de ellos tampoco nunca emiten juicios de valor con respecto al contenido del texto.

Tabla N°01: Conocimientos Previos.

| Conocimientos previos necesarios para enfrentar un texto. | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|------------|-------------|
| | N | % |
| Sí | 6 | 24% |
| No | 19 | 76% |
| TOTAL | 25 | 100% |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes del I ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación del Nivel Primario, Universidad Alas Peruanas (UAP) – Filial Tumbes.

Análisis: 76% de estudiantes manifiesta no tener conocimientos previos necesarios para enfrentar algún texto que se les proporcione, lo cual les hace difícil comprender la lectura.

Tabla N°02: Mensaje del Título.

| Pienso en el mensaje o significado que transmite el título. | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|------------|-------------|
| | N | % |
| Sí | 4 | 16% |
| No | 21 | 84% |
| TOTAL | 25 | 100% |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes del I ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación del Nivel Primario, Universidad Alas Peruanas (UAP) – Filial Tumbes.

Análisis: 84% de los estudiantes en su mayoría tienen dificultad para extraer el mensaje a partir del título del texto, a diferencia de un 16% que si lo hace.

Tabla N°03: Organización de Ideas.

| Organiza correctamente sus ideas después de leer el texto. | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|-------------------|-------------------|
| | N | % |
| Sí | 7 | 28% |
| No | 18 | 72% |
| TOTAL | 25 | 100% |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes del I ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación del Nivel Primario, Universidad Alas Peruanas (UAP) – Filial Tumbes.

Análisis: 72% de los estudiantes no tiende a organizar de manera correcta sus ideas después de leer. Se deduce, que los estudiantes al no tener un propósito en la lectura ni poseer conocimientos previos; en consecuencia, al ordenar sus ideas estas son incoherentes.

Tabla N°04: Puntos de vista y Argumentación.

| Emito mis puntos de vista y los argumento. | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|-------------------|-------------------|
| | N | % |
| Sí | 9 | 36% |
| No | 16 | 64% |
| TOTAL | 25 | 100% |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes del I ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación del Nivel Primario, Universidad Alas Peruanas (UAP) – Filial Tumbes.

Análisis: 64% de los estudiantes encuestados tenemos que estos no tienden a manejar una posición como lector, es decir todo lo que leen lo aceptan tal y como es, tampoco argumentan lo que leen, lo único que hacen es leer tal y cual lo dice el texto. En consecuencia no logran el nivel crítico de la comprensión lectora que es de emitir juicios con fundamentos.

Tabla N°05: Localiza información importante y la comparte.

| Localiza información importante en un texto y la comparte. | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|------------|-------------|
| | N | % |
| Sí | 8 | 32% |
| No | 17 | 68% |
| TOTAL | 25 | 100% |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes del I ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación del Nivel Primario, Universidad Alas Peruanas (UAP) – Filial Tumbes.

Análisis: 68% de los estudiantes encuestados no tiende a localizar información importante dentro de un texto, además que se le hace difícil compartirla ya que no entiende lo que quiere transmitir el autor del texto.

Tabla N°06: Construir significados y hacer inferencias a partir de la información escrita.

| Construye significados y hace inferencias a partir de la información escrita. | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|------------|-------------|
| | N | % |
| Sí | 2 | 8% |
| No | 23 | 92% |
| TOTAL | 25 | 100% |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes del I ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación del Nivel Primario, Universidad Alas Peruanas (UAP) – Filial Tumbes.

Análisis: 92% de los estudiantes se les hace difícil construir significados y más aún hacer inferencias, a diferencia de un 8%. Debemos tener en cuenta que estamos frente a estudiantes universitarios y ellos ya deberían de tener otro nivel de lectura y ser capaz de hacer construcciones de lo que piensa, redactar lo que entiende, etc. En consecuencia, estamos con estudiantes que no han alcanzado el nivel inferencial de la comprensión lectora.

Tabla N°07: Relaciona el texto con sus conocimientos, sus ideas y sus experiencias.

| Relaciona el texto con sus conocimientos, sus ideas y sus experiencias. | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|------------|-------------|
| | N | % |
| Sí | 7 | 28% |
| No | 18 | 72% |
| TOTAL | 25 | 100% |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes del I ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación del Nivel Primario, Universidad Alas Peruanas (UAP) – Filial Tumbes.

Análisis: 72% de los estudiantes no tiende a relacionar lo que lee con sus conocimientos y experiencias, tal vez es porque estamos frente a estudiantes de I ciclo y que tiene un largo camino por aprender.

Tabla N°08: Desconocimiento de la utilidad del diccionario y de diversas técnicas para su uso.

| Desconocimiento de la utilidad del diccionario y de diversas técnicas para su uso. | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|------------|-------------|
| | N | % |
| Sí | 22 | 88% |
| No | 3 | 12% |
| TOTAL | 25 | 100% |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes del I ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación del Nivel Primario, Universidad Alas Peruanas (UAP) – Filial Tumbes.

Análisis: 88% de los estudiantes manifiesta tener desconocimiento de la utilidad del diccionario en esta época, ellos prefieren utilizar internet. A los estudiantes les gusta captar información de manera sencilla, ya se olvidaron de fichar o de utilizar otras técnicas para aprender y comprender.

3.2. PROPUESTA TEÓRICA.

“Estrategias Didácticas para mejorar la Comprensión Lectora en los Estudiantes del I ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación del Nivel Primario”.

3.2.1. Realidad Problemática.

La lectura es indispensable en la vida académica de cualquier ser humano, de ella depende acceder a la cultura, a la información y al conocimiento que existe en esta sociedad globalizada. Como actividad escolar, es un objetivo y un medio para el aprendizaje, ya que propicia aprender a leer y leer para aprender, por ello, es un derecho de todo estudiante. Al respecto, (ROJAS, 1991) afirma que, “sin lectura, cualquier meta educativa es casi imposible de alcanzar”. Aprender a leer y comprender lo que se lee constituye la base para todo el aprendizaje posterior. Así, la lectura es una herramienta de aprendizaje que transmite, adquiere y transforma el conocimiento y la sociedad porque le permite al lector pensar, analizar, reflexionar y aprender. (Trujillo, Zarate & Lozano, 2013)

La competencia de comprensión lectora es una problemática que requiere de la atención en las escuelas e instituciones de nivel superior. El papel que desempeña el estudiante en el proceso de lectura es pasivo (Carranza, Celaya & Herrera, 2004), no son críticos, menos aún interpretan los textos (Alonso, 2005) debido a que realizan una lectura fragmentada, recuerdan ideas aisladas, no comprenden el material leído y en su mayoría no logran comprender ni parcialmente ni globalmente un texto; frecuentemente no conocen el significado de las palabras que leen. Los estudiantes de nivel medio superior raramente conocen y aplican estrategias de aprendizaje que les permitan estructurar esquemáticamente las ideas clave de un determinado texto, además muestran carencias en la aplicación de los procesos cognitivos de procesamiento de la información necesarias para adquirir, organizar, transformar y aplicar los

conocimientos en aprendizaje significativos, es decir cuentan con habilidad básica para leer, pero no saben leer para aprender porque emplean estrategias que sólo les permiten memorizar de manera total o parcial durante un pequeño lapso de tiempo y responden a situaciones inmediatas (Morales, 1991; Defior, 1996). Los estudiantes deben de pasar de una lectura superficial a un modo de lectura profunda en la que capten realmente el sentido y el significado del texto.

3.2.2. Objetivo de la Propuesta.

Fomentar la comprensión lectora entre los estudiantes del I ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación del Nivel Primario, Universidad Alas Peruanas (UAP) – Filial Tumbes mediante el diseño de estrategias didácticas.

3.2.3. Fundamentación.

Fundamentos Teóricos:

Modelo Transaccional de Louise Michelle Rosenblatt; según la autora, tanto el texto como el lector aportan elementos para la construcción del significado. El lector se acerca al texto con toda su experiencia y en un contexto determinado, el significado que extrae de la lectura se ve influenciado por estas realidades. (Rosenblatt, L. 2002)

Modelo Psicolingüístico de Kenneth Goodman; la lectura era un juego psicológico en el que existe una interacción entre la lengua y el pensamiento, pensaba que la lectura no era la percepción e identificación de los elementos de un texto palabra por palabra, sino la habilidad de seleccionar las claves necesarias para poder “adivinar” su contenido. El modelo interactivo propone que la comprensión de un texto se facilita si la información se corresponde con el conocimiento previo del lector y si éste puede entender el contenido lingüístico del texto. (Castañeda, 1998)

Modelo de Estrategias de Lectura de Isabel Solé Gallart; las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos. Lo que caracteriza a una mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones.

Fundamentos Pedagógicos:

Describen los principios y características del modelo pedagógico que se pretende implementar con el currículo. Proporciona orientaciones para la organización del proceso enseñanza-aprendizaje.

Fundamentos Epistemológicos:

Tienen que ver con la concepción de conocimiento, de saber, de ciencia y de investigación científica que se maneje, así como el papel que todo ello desempeña en el desarrollo de la sociedad. La explicación de la lectura por parte de los estudiantes se ubica en el plano epistemológico, mientras que la comprensión se sitúa en el ontológico; son dos formas de lectura diferentes, pero complementarias cuya dialéctica constituye el proceso de la interpretación.

3.2.4 Estructura de la propuesta.

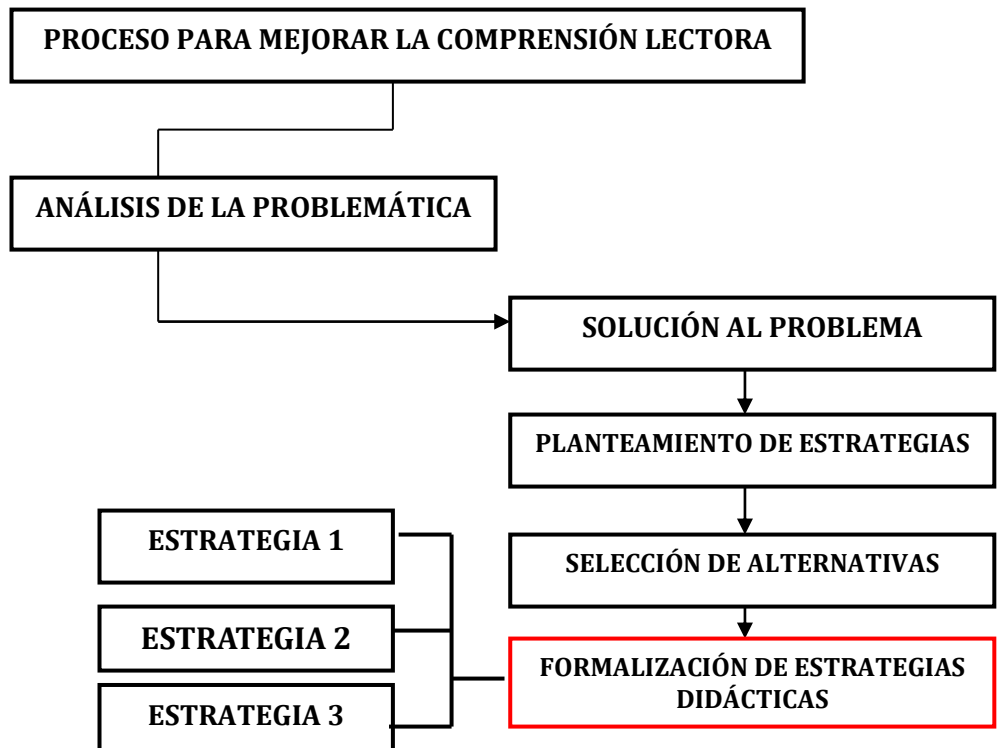
Cada estrategia desarrollará los siguientes pasos: Objetivos, metodología, temática, evaluación de estrategia.

➤ Escenario.

Universidad Alas Peruanas (UAP) – Filial Tumbes; Escuela Académico Profesional de Educación del nivel primario.

Los Procesos.

Ilustración 8: Esquema de los Procesos Planteados en la Propuesta.



FUENTE: Elaborado por Investigadora.

➤ **Gestión de la Propuesta.**

La propuesta de Estrategias Didácticas, se desarrollará en tres momentos, cada cual con temáticas que proporcionen información a los participantes.

| ESTRATEGIA N°01: HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA | | |
|--|---|--|
| TEMÁTICA | OBJETIVO | METODOLOGÍA |
| ESTRATEGIA PREDICTIVA DE LECTURA | Explorar los elementos de la lectura predictiva utilizando estrategias de pensamiento reflexivo y no lineal para potenciar la comprensión lectora. | <ul style="list-style-type: none"> - Saberes previos. - Introducción. - Lectura de texto Informativo. - Identificación de elementos constitutivos del texto. - Redacción de comentarios y crítica de comentarios de compañeros. - Evaluación. |
| ESTRATEGIA INFERENCIAL DE LECTURA | Explorar los elementos de inferencia de lectura al utilizar estrategias de pensamiento reflexivo y no lineal para potenciar la comprensión lectora. | <ul style="list-style-type: none"> - Saberes previos. - Introducción. - Lectura de texto. - Formulación de hipótesis a partir de la pregunta generadora. - Formulación de preguntas con el fin de verificar información. - Inferencia de vocabulario. - Inferencia de significado a través del sentido común. - Exposiciones. - Evaluación. |

| | | |
|---|---|---|
| <p>ESTRATEGIA DE LECTURA DE IDENTIFICACIÓN DE IDEAS PRINCIPALES Y SECUNDARIAS</p> | <p>Explorar los elementos principales y secundarios de una lectura utilizando estrategias de pensamiento reflexivo y no lineal para potenciar la comprensión lectora.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Saberes previos. - Introducción. - Lectura de texto. - Explicación de la diferencia entre idea principal e idea secundaria. - Desarrollo de actividades interactivas. - Exposiciones. - Evaluación. |
| <p>ESTRATEGIA DE LECTURA DE IDENTIFICACIÓN DE ESTRUCTURA Y FORMA</p> | <p>Explorar los elementos de Estructura y Forma de un texto utilizando estrategias de pensamiento reflexivo y no lineal para potenciar la comprensión lectora.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Saberes previos. - Introducción. - Lectura de texto. - Identificación de Estructura y Forma. - Exposiciones. - Evaluación. |
| <p>ESTRATEGIA DE LECTURA ENTRE LÍNEAS</p> | <p>Explorar los elementos de lectura entre líneas utilizando estrategias de pensamiento reflexivo y no lineal para potenciar la comprensión lectora.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Saberes previos. - Introducción. - Lectura de texto. - Identificación de elementos de lectura entre líneas. - Exposiciones. - Evaluación. |

| ESTRATEGIA N°02: DISEÑO, PLANIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS | | |
|--|--|--|
| TEMÁTICA | OBJETIVO | METODOLOGÍA |
| ARMANDO TEXTOS | Estimular la capacidad de observación, el desarrollo secuencial y lógico en el alumno para mejorar la comprensión de la lectura. | <ul style="list-style-type: none"> - Explicar el objetivo de la actividad. - Llevar varias copias de la lectura con la cual se va a trabajar. - Separar en fragmentos las copias y recortar. - Dar a conocer el objetivo de la actividad a los estudiantes. - Organizar a los estudiantes en grupo y entregar a cada grupo una copia con los fragmentos desordenados. - Animar a los estudiantes a realizar comentarios sobre la actividad. - Los estudiantes comparan el texto organizado con el texto original. |
| COMPREENDO TEXTOS A TRAVÉS DE ILUSTRACIONES | Describir oralmente a través de ilustraciones lo que comprendió del texto leído. | <ul style="list-style-type: none"> - Dar a conocer el objetivo de la actividad. - Organizar a los estudiantes en grupos. - Activar los conocimientos previos existentes en los estudiantes. - Entregar textos con ilustraciones - Animar a los grupos para que hagan comentarios sobre la actividad. - Leen el texto en forma silenciosa. - Seleccionan literalmente los escritos que se correspondan con las ilustraciones. - Realizan comentarios sobre la actividad donde se permita el uso de inferencias, |

| | | |
|---------------------|---|--|
| | | evaluaciones y apreciaciones del texto. |
| CONSTRUYO Y APRENDO | Desarrollar la imaginación para la práctica de conocimientos previos. Construir inferencias, evaluar y formular apreciaciones al momento de interactuar con el texto. | <ul style="list-style-type: none"> - Dar a conocer el objetivo de la actividad. - Organizar a los estudiantes en grupos. - Activar los conocimientos previos en los estudiantes. - Llevar varios textos para que los estudiantes seleccionen uno. - Leerá el texto seleccionado por los estudiantes. - Realizar preguntas escritas a los grupos relacionadas con la actividad. - Activar los conocimientos previos. |

| ESTRATEGIA N°03: TÉCNICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA | | |
|--|---|--|
| TEMÁTICA | OBJETIVO | METODOLOGÍA |
| RESUMEN | Desarrollar la capacidad de síntesis en el estudiante. | <ul style="list-style-type: none"> - Saberes previos. - Introducción, sobre el “Resumen”. - Trabajo en equipo. - Exposiciones. - Evaluación. |
| ANÁLISIS | Desarrollar puntos de vista del lector. | <ul style="list-style-type: none"> - Saberes previos. - Introducción sobre el “Análisis”. - Trabajo en equipo. - Exposiciones. - Evaluación. |
| ORGANIZADORES PREVIOS | Categoriza la información usando diferentes formas para su representación | <ul style="list-style-type: none"> - Saberes previos. - Introducción, sobre los “Organizadores Previos”. - Trabajo en equipo. - Exposiciones. - Evaluación. |

➤ **Desarrollo de Actividades.**

**ESTRATEGIA N°01: HABILIDADES DE
COMPRENSIÓN LECTORA.**

**TEMA N°01: ESTRATEGIA PREDICTIVA DE
LECTURA.**

- **MÉTODO DE LECTURA:** Lectura intensiva individual y silenciosa.
- **TÉCNICA:** Preguntas Dirigidas.
- **OBJETIVO GENERAL:** Explorar los elementos de lectura predictiva utilizando estrategias de pensamiento reflexivo y no lineal para potenciar la comprensión lectora.
- **OBJETIVO ESPECÍFICO:** Identificar elementos importantes de una lectura predictiva utilizando textos.
- **TIPO DE TEXTO UTILIZADO:** Texto expositivo – informativo. (Ver Anexo N°01)

- **DESARROLLO:**

Lectura del Título del texto y análisis del tamaño, color, diseño, subrayado y ubicación a partir de la pregunta generadora: **¿De qué cree usted que va a tratar la lectura?**

Con la lectura del subtítulo **¿Confirma lo que usted pensó cuando leyó el título?**

Análisis de la imagen a partir de las instrucciones y preguntas generadoras: Observe la imagen que acompaña al texto:

¿Tiene relación con el contenido del texto? ¿Porqué cree usted que está incluida?

Análisis de la distribución de los párrafos del texto a partir de las instrucciones y pregunta generadora: Observe la distribución del texto, la integración del título, subtítulo e imagen: **¿Qué le comunica esta integración?**

Lista de palabras que pueden aparecer en el texto.

Explicación de palabras claves o difíciles del texto.

Lectura del primer párrafo e imaginar como puede seguir.

TEMA N°02: ESTRATEGIA INFERENCIAL DE LECTURA.

- **MÉTODO DE LECTURA:** Lectura intensiva individual y silenciosa.
- **TÉCNICA:** Preguntas Dirigidas.
- **OBJETIVO GENERAL:** Explorar los elementos de inferencia de lectura al utilizar estrategias de pensamiento reflexivo y no lineal para potenciar la comprensión lectora.
- **OBJETIVO ESPECÍFICO:** Al terminar la clase el estudiante será capaz de inferir el significado probable de palabras mediante el reconocimiento de su estructura y función lingüística en textos.

- **TIPO DE TEXTO UTILIZADO:** Texto expositivo – informativo. (Ver Anexo N°02)

- **DESARROLLO:**

La inferencia de posibles significados de las palabras a partir de su estructura.

Lectura del texto “**Guía de Ejercicio de Comprensión Lectora**” y formulación de preguntas inferenciales a partir de la pregunta generadora: **¿Qué se concluye después de la lectura del texto?**

Formulación de hipótesis a partir de la pregunta generadora: **¿Cuáles son las causas y consecuencias de...?**

Formulación de preguntas de tipo si o no, con el fin de verificar información del etxto:

Los duendes son del mismo tamaño de los niños? Si_____

No_____

Inferencia de vocabulario dentro de un contexto, mediante la ejemplificación.

María se volvió en redondo y fue a encontrarse frente a un ser diminuto, flaco, vestido con jubón carmesí y un puntiagudo gorro.

Ejemplo: Jubón. Por contexto: ropa, vestimenta.

Inferencia de significado de palabras delimitadas por ciertos signos de puntuación y exclamación: **¡Mira qué bonito es su color escarlata!**

Inferencias de significado a través del sentido común.

TEMA N°03: ESTRATEGIA DE LECTURA DE IDENTIFICACIÓN DE IDEAS PRINCIPALES Y SECUNDARIAS.

- **MÉTODO DE LECTURA:** Lectura intensiva individual y silenciosa.
- **TÉCNICA:** Subrayar el texto utilizando colores.
- **OBJETIVO GENERAL:** Explorar los elementos principales y secundarios de una lectura utilizando estrategias de pensamiento reflexivo y no lineal para potenciar la comprensión lectora.
- **OBJETIVO ESPECÍFICO:** Identificar las ideas principales y secundarias utilizando textos informativos y narrativos.
- **TIPO DE TEXTO UTILIZADO:** Texto expositivo – informativo y narrativo. (Ver Anexo N°03)
- **DESARROLLO:**

Lectura del texto **“Ideas Principales y Secundarias”**.

Explicación de la diferencia entre idea principal e idea secundaria.

Exposición y desarrollo de lectura.

TEMA N°04: ESTRATEGIA DE LECTURA DE IDENTIFICACIÓN DE ESTRUCTURA Y FORMA.

- **MÉTODO DE LECTURA:** Lectura intensiva individual y silenciosa.
- **TÉCNICA:** Preguntas Dirigidas.
- **OBJETIVO GENERAL:** Explorar los elementos de Estructura y Forma de un texto utilizando estrategias de pensamiento reflexivo y no lineal para potenciar la comprensión lectora.
- **OBJETIVO ESPECÍFICO:** Identificar la Estructura y Forma utilizando textos informativos y narrativos.
- **TIPO DE TEXTO UTILIZADO:** Texto expositivo – informativo y narrativo. (Ver Anexo N°04)
- **DESARROLLO:**

Lecturas: “El paraíso imperfecto” “El Regresivo”.

Análisis de la estructura típica de un texto.

Análisis de la distribución de los párrafos del texto.

Analizar el nivel de formalidad del texto y el tipo de lenguaje utilizando: terminología, expresiones populares, refranes, etc.

Establecer relaciones de causa – efecto, objetos – sujeto, situación espacial – temporal.

TEMA N°05: ESTRATEGIA DE LECTURA ENTRE LÍNEAS.

- **MÉTODO DE LECTURA:** Lectura intensiva individual y silenciosa.
- **TÉCNICA:** Preguntas Dirigidas.
- **OBJETIVO GENERAL:** Explorar los elementos de lectura entre líneas utilizando estrategias de pensamiento reflexivo no lineal para potenciar la comprensión lectora.
- **OBJETIVO ESPECÍFICO:** Identificar elementos importantes de una lectura entre líneas utilizando textos informativos.
- **TIPO DE TEXTO UTILIZADO:** Texto expositivo – informativo y narrativo. (Ver Anexo N°05)
- **DESARROLLO:**

Texto “**Lección de lectura entre líneas**”.

Identificar en el texto los siguientes elementos: Inferir información del autor: su perfil y tendencia ideológica.

El uso de la ironía, sarcasmo, humor y sentido final del texto. Las ambigüedades y el doble sentido. Las metáforas y su relación con la vida cotidiana.

ESTRATEGIA N°02: DISEÑO, PLANIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.

TEMA N°01: ARMANDO TEXTOS.

- **MÉTODO DE LECTURA:** Lectura grupal.
- **TÉCNICA:** Fragmento de textos desordenados.
- **OBJETIVO GENERAL:** Estimular la capacidad de observación, el desarrollo secuencial y lógico en el alumno para mejorar la comprensión de la lectura.
- **DESARROLLO:**

La formación del futuro docente debe partir desde la misma experiencia como alumno, pues de ese modo pudiera evitarse los modelos que tradicionalmente se copian de profesores que nos han dado clase a lo largo de nuestra vida escolar.

El lector observará los textos dados. Se observará que las reacciones que los estudiantes manifestaron son semejantes a aquellas ocurridas cuando un niño reconoce otra actividad distinta a la copia o al dictado de un texto o la lectura de éste de modo solitario.

Durante la fase antes de la lectura, cuyo indicador del instrumento fue **¿Relacionan las experiencias previas con la lectura?**, los alumnos observarán muy emocionados e

intercambiarán las experiencias de lecturas con situaciones vividas por ellos. Este hecho permitió corroborar que el nivel de predicción fue activado. De igual modo, la metacognición -mediante el empleo de las estrategias evocación”**¿Vivieron una situación parecida? y retención” Hablen acerca de lo leído-** también se deben hacer presentes.

Grupo 1. TEXTO DESORDENADO. “Los gatos son, generalmente, más independientes. Porque hacen pupú y pipí en una caja. y cuando se les logra educar dentro de la casa. Con arena que tiene en la cocina o. que los perros. En el balcón si vives en un apartamento.

TEXTO ORDENADO POR EL GRUPO.

Los gatos son, generalmente, más independientes que los perros porque hacen pupú y pipí en una caja y cuando se les logra educar dentro de la casa. Su proceso de aprendizaje es más rápido. si vives en un apartamento con arena que tienes en la cocina o en el balcón”

Grupo 2. TEXTO DESORDENADO. “El perro es un animal doméstico. Es de la leche de la madre tiene. Cubierto de pelos ¡Es sin duda. Mamífero, es decir, se alimenta. Esta fama está plenamente. Merecida la fidelidad. Tiene respiración pulmonar. Cuatro patas, hocico, rabo y el cuerpo. Es el mejor amigo del hombre”.

TEXTO ORDENADO POR EL GRUPO. “El perro es un animal doméstico. Tiene respiración pulmonar, cuatro patas, hocico, rabo. Es el mejor amigo del hombre.”

TEMA N°02: COMPRENDO TEXTOS A TRAVÉS DE ILUSTRACIONES.

- **MÉTODO DE LECTURA:** Lectura grupal.
- **TÉCNICA:** Descripción de textos según ilustraciones.
- **OBJETIVO GENERAL:** Describir oralmente a través de ilustraciones lo que comprendió del texto leído.
- **DESARROLLO:**

Para esta actividad se utilizó la inferencia, la evaluación y la apreciación del texto.

Se procedió a entregarles un mismo texto a cada grupo.

El texto contiene ilustraciones separadas en la parte superior y en la parte inferior presentaban escritos enumerados que se relacionaban con cada figura (la ilustración fue una secuencia de acciones de un elefante y su cría.

Luego, a modo de oraciones separadas (asirse a la cola de mamá, ser acariciado, acariciar, rociarse de agua y de polvo, beber con pitillo, respirar incluso bajo el agua, arrancar un árbol, recoger suavemente un fruto) el estudiante debió identificar las ilustraciones con los enunciados escritos.

Una vez introducida la información (antes de la lectura), los alumnos procederán a observar las ilustraciones y los escritos que contienen el texto.

En la fase durante la lectura, se pedirá a los alumnos que ubiquen el escrito correspondiente a cada ilustración y le coloquen el número de ese escrito a éstas.

Con esta actividad se pretenderá que el alumno comente la comprensión que había obtenido del texto.

De igual manera, se expondrá los comentarios sobre lo leído para predecir, hacer inferencias, relacionar, comparar, evaluar y apreciar el contenido del texto.

TEMA N°03: CONSTRUYO Y APRENDO.

- **MÉTODO DE LECTURA:** Lectura grupal.
- **TÉCNICA:** Interactuar con el texto.
- **OBJETIVO GENERAL:** Desarrollar la imaginación para la práctica de conocimientos previos. Construir inferencias, evaluar y formular apreciaciones al momento de interactuar con el texto.
- **DESARROLLO:**

A partir de la expresión oral, se estimulará la imaginación y permitirá facilitar la comprensión de los acontecimientos o hechos.

Para ello, se explicará a los alumnos el propósito.

Los alumnos se organizarán en cinco (5) grupos de seis (6) participantes. Se les presentará un variado número de fábulas para que éstos escogan una.

En la fase antes de la lectura”se explica la fábula y sus personajes principales. En la siguiente fase durante la lectura, al término de la lectura, se les harán preguntas relacionadas con el texto.

Con esta actividad se pretende que los alumnos practiquen los conocimientos previos, los relacionen con los nuevos y construyan inferencias, evaluaciones y apreciaciones del texto.

Así como también, puedan formular hipótesis, hacer predicciones al momento de interactuar con el texto.

En la fase durante la lectura, los estudiantes escriben cómo pueden presentarse otra manera de comenzar el texto.

ESTRATEGIA N°03: TÉCNICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA.

TEMA N°01: RESUMEN.

- **MÉTODO DE LECTURA:** Lectura grupal.

- **TÉCNICA:** Lectura, comprensión y reelaboración del texto.
- **OBJETIVO GENERAL:** Desarrollar la capacidad de síntesis en el estudiante.
- **DESARROLLO:**

Se le hará una introducción del resumen:

El resumen es la redacción de un nuevo texto a partir de otro, donde exponemos, de forma abreviada, las ideas principales o más importantes del escrito original”.

Se elabora en forma de prosa escrita, aunque también llega a diseñarse esquemáticamente al numerar o marcar las ideas principales; o bien, representándolo con ciertos apoyos gráficos que incluyen otras formas de redacción.

Según Ana María Maqueo (2000), los pasos a seguir en su elaboración son cuatro:

1. Leer con atención un texto: Es necesario comprender lo que se lee, por lo que es recomendable emplear un diccionario para las palabras desconocidas en el texto.
2. Separar la información en bloques de ideas: Se identifican las ideas principales y aquellas que apoyan o explican las primeras.
3. Subrayar las ideas principales: Se destacan en el texto las ideas que el autor considera esenciales.

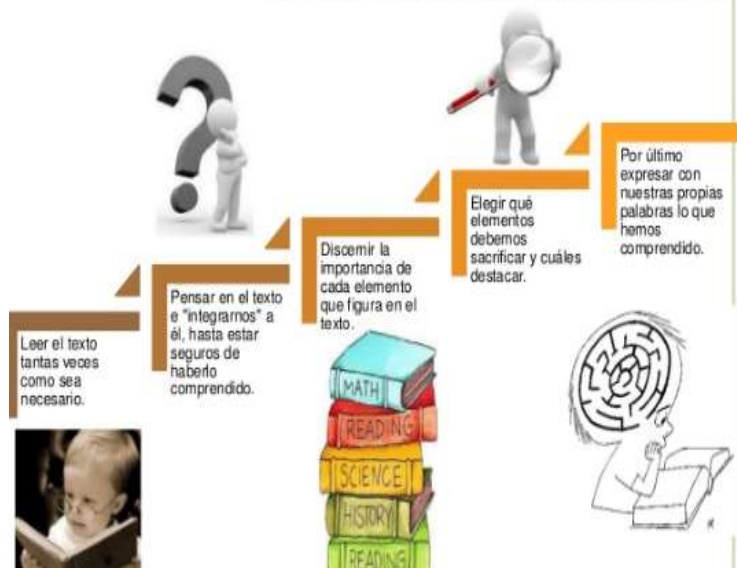
4. Redactar el resumen enlazando las ideas principales
Con los nexos correspondientes: Se selecciona lo más relevante, sin hacer cambios o alterar palabras del autor.

¿QUÉ ES UN RESUMEN?



FUENTE: es.slideshare.net

COMO RESUMIR UN TEXTO ?



FUENTE: es.slideshare.net

TEMA N°02: ANÁLISIS.

- **MÉTODO DE LECTURA:** Lectura grupal.
- **TÉCNICA:** Interpretar el texto.
- **OBJETIVO GENERAL:** Desarrollar puntos de vista del lector.
- **DESARROLLO:**

Es una de las actividades intelectuales más importantes en la educación y en las disciplinas denominadas ciencias sociales o humanidades. Tras la lectura de un texto (actividad interpretativa en sí misma), viene su comentario, que es muy diferente según la metodología de la ciencia de que se trate.

Los comentarios de textos literarios reflejan necesariamente el punto de vista del comentarista: su adscripción a una determinada escuela de pensamiento, su ideología, incluso sus prejuicios y cualquier clase de condición personal que suponga algún tipo de identificación (nacionalidad, clase social, lengua, religión, raza, sexo, etc.) o le condicione su proximidad o lejanía al texto que está comentando.

Consiste en indagar si la forma que se le da al texto al producirlo es congruente con la intención comunicativa del autor.

Cabe precisar que por forma se entienden aquellos elementos propios de la estructura, misma que varía de un tipo de texto a otro. En este rubro se incluyen:

1. Presentación de la información.
2. Organización.
3. Partes del texto.
4. Identificar función de cada párrafo
5. Tipo de lenguaje.
6. Redacción.
7. Gramática: Donde vale la pena realizar un análisis sintáctico, es decir, de la lógica y propiedad en la construcción de oraciones, unidad mínima del texto.
8. Ortografía.
9. Mecanismos de Coherencia

Por su parte, el fondo se relaciona con:

1. El propósito o intención comunicativa; en otras palabras, ¿qué quiere comunicar el autor?, mismo que está relacionado con...
2. Los usos y funciones del texto: qué se dice y cómo.
3. Modos discursivos.
4. Estructuras Textuales.

TEMA N°03: ORGANIZADORES PREVIOS.

- **MÉTODO DE LECTURA:** Lectura grupal.
- **TÉCNICA:** Información nueva con el texto.

- **OBJETIVO GENERAL:** Categoriza la información usando diferentes formas para su representación.

- **DESARROLLO:**

Un organizador previo es un material introductorio compuesto por un conjunto de conceptos y proposiciones de mayor nivel de inclusión y generalidad de la información nueva que los alumnos deben aprender.

Hay dos tipos de organizadores previos: los expositivos y los comparativos. Los primeros, se recomiendan cuando la información nueva sea desconocida para los aprendices; los segundos pueden usarse cuando se esté seguro de que los alumnos conocen una serie de ideas parecidas a las que se habrán de aprender.

Las funciones de los organizadores previos son:

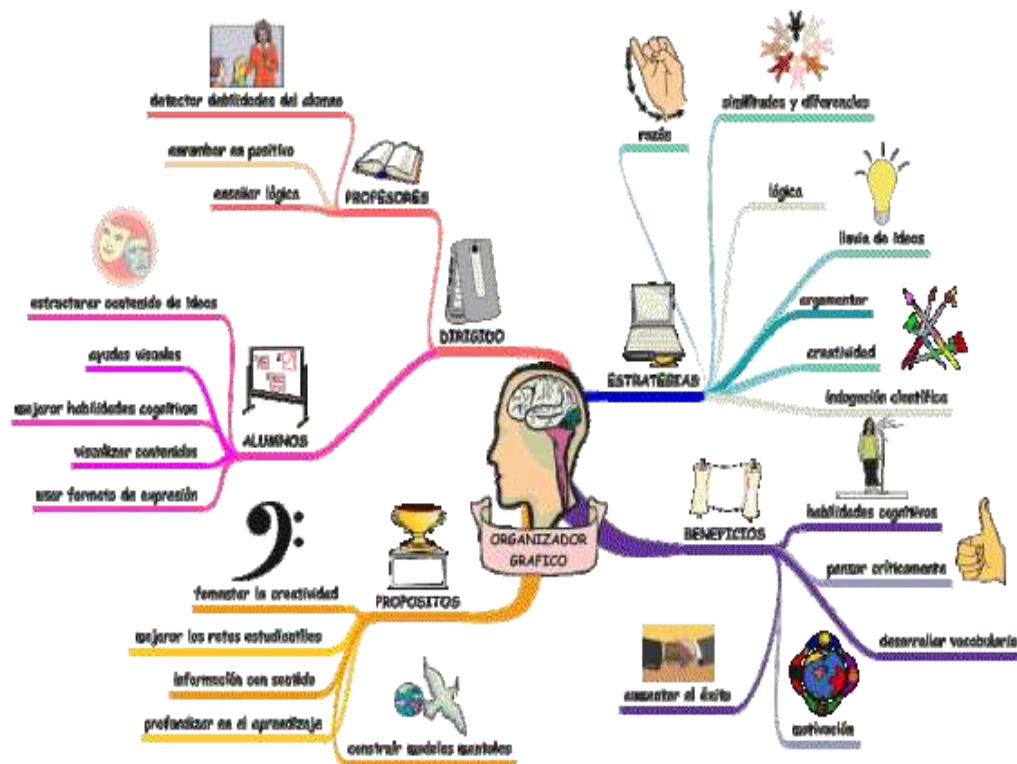
- Proporcionar al alumno "un puente" entre la información que ya posee con la información que va a aprender.
- Ayudar al alumno a organizar la información, considerando sus niveles de generalidad-especificidad y su relación de inclusión en clases.
- Ofrecer al alumno el marco conceptual donde se ubica la información que se ha de aprender (ideas inclusoras), evitando así la memorización de información aislada e inconexa.

Los organizadores previos se elaboran en forma de pasajes o textos en prosa, aunque son posibles otros formatos, como los organizadores visuales en forma de mapas, gráficas o "redes" de conceptos, donde éstos son diagramados para ilustrar sus relaciones esenciales.

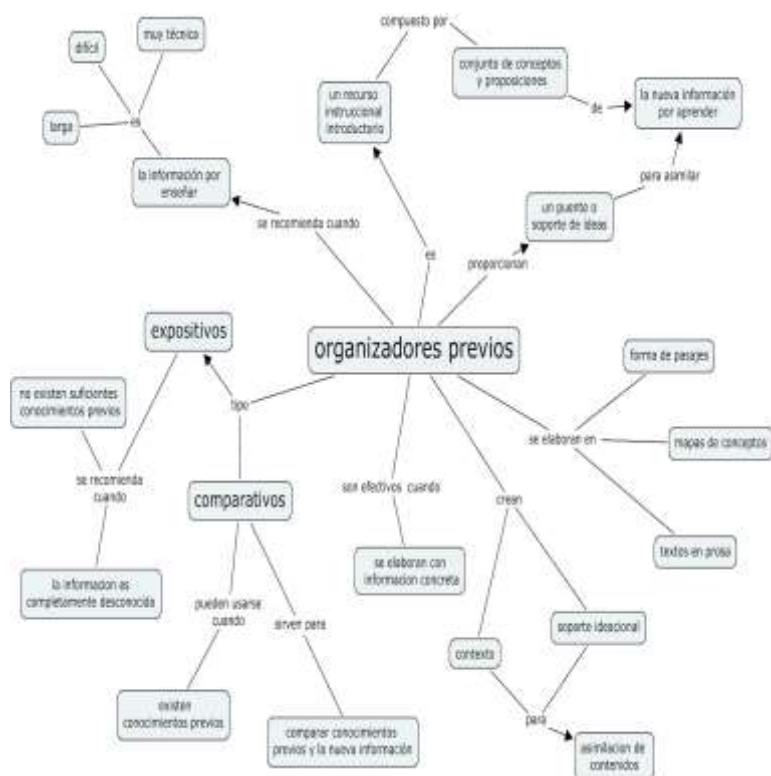
Su función principal consiste en proponer un contexto ideacional que permita tender un puente entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer para aprender significativamente los nuevos contenidos curriculares (Ausubel, 1976; García, 1990; Hartley y Davies, 1976).

Los organizadores previos deben introducirse en la situación de enseñanza antes de que sea presentada la información nueva que se habrá de aprender, por ello se considera una estrategia típicamente preinstruccional.

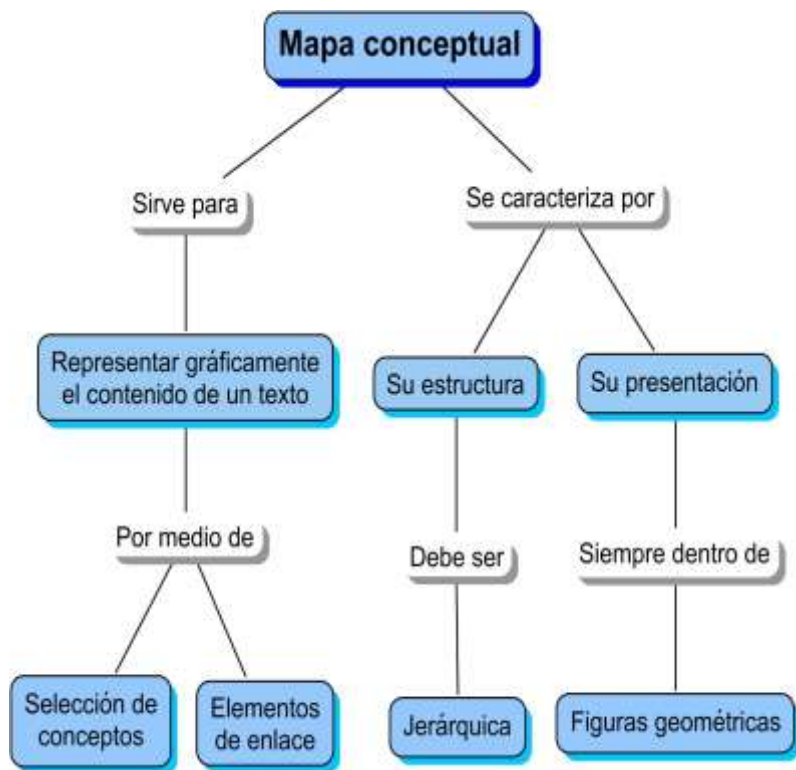
Es importante no confundir al organizador previo con el resumen. Como señalamos, este último enfatiza lo más importante del propio contenido que se ha de aprender, mientras que el primero debe estar elaborado con base en ideas o conceptos estables y pertinentes.



FUENTE: osadia6.wordpress.com



FUENTE: semat2.blogspot.com



FUENTE: semat2.blogspot.com

EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS

Estrategia:

Fecha:.....

Facilitador:.....

Institución:.....

Opciones de Evaluación (puntuaciones)

Por favor evalúe con una X de acuerdo a las siguientes valoraciones:

1 = Deficiente

2 = Regular

3 = Bueno

4 = Muy Bueno

5 = Excelente

Evaluación del Facilitador:

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Mostró dominio del tema | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Motivó la participación del grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La forma de comunicarse y plantear sus temas fue | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Solventó las dudas de manera | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La metodología aplicada en la estrategia fue | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La relación entre el facilitador y los participantes fue | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

¿Qué comentario o sugerencia daría al facilitador de la Estrategia?

.....

.....

Evaluación de las Temáticas de la Estrategia:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| La revisión de los contenidos se cumplió de manera | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La claridad y secuencia de los temas presentados fue | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La interacción entre la teoría y práctica fue | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Los conocimientos que adquirió son aplicables al trabajo de manera | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Los contenidos tratados se adecuan a la realidad y ofrecen una solución | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La duración de la Estrategia lo considera | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La puntualidad en el inicio de la Estrategia fue | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

¿Qué comentario o sugerencia daría a la Estrategia para mejorar?

.....

.....

Aspectos generales del de la Estrategia:

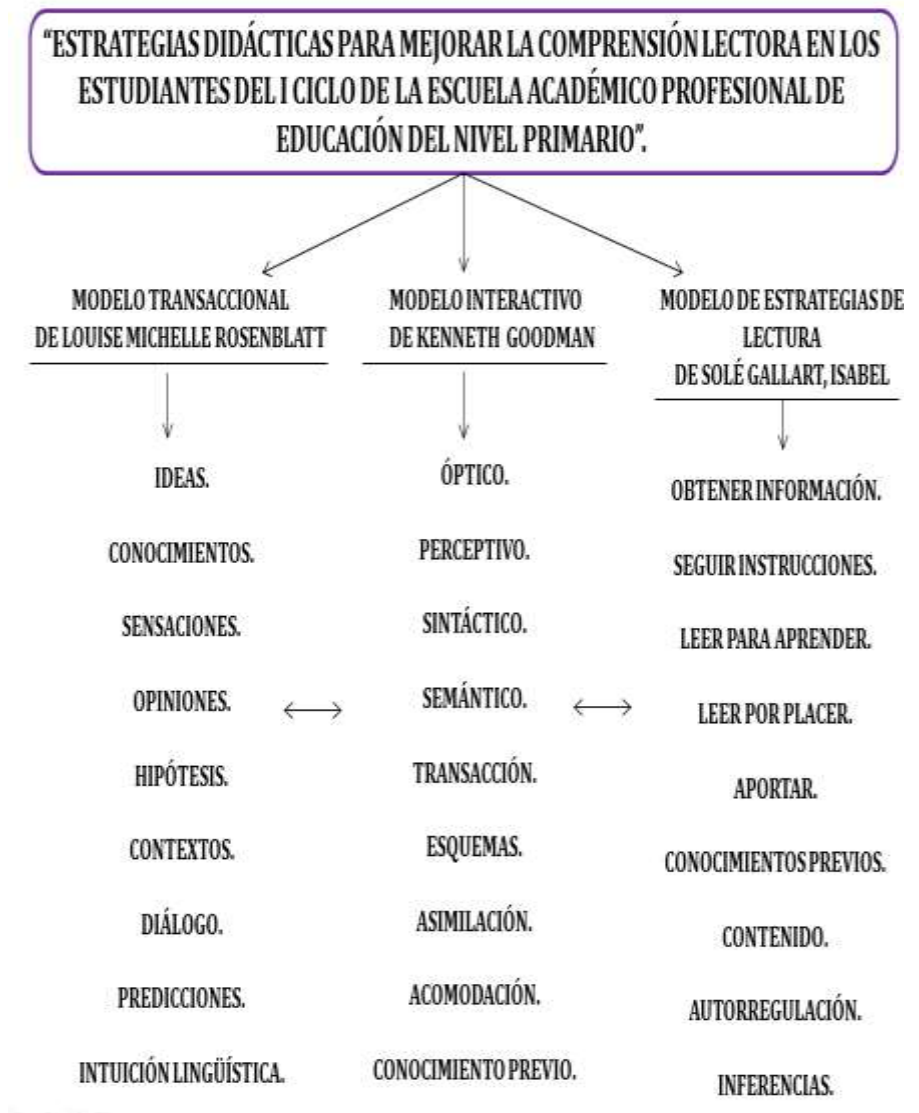
| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| La hora de inicio definida para el taller fue | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La limpieza y orden de las instalaciones antes de empezar fue | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El material estaba ordenado de manera | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| El ambiente de atención y control de interrupciones externas fue | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Las instalaciones y espacios para la realización de la estrategia fueron | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La calidad de la alimentación y servicio ofrecida en la estrategia fue | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

➤ **Representación Gráfica de la Propuesta.**

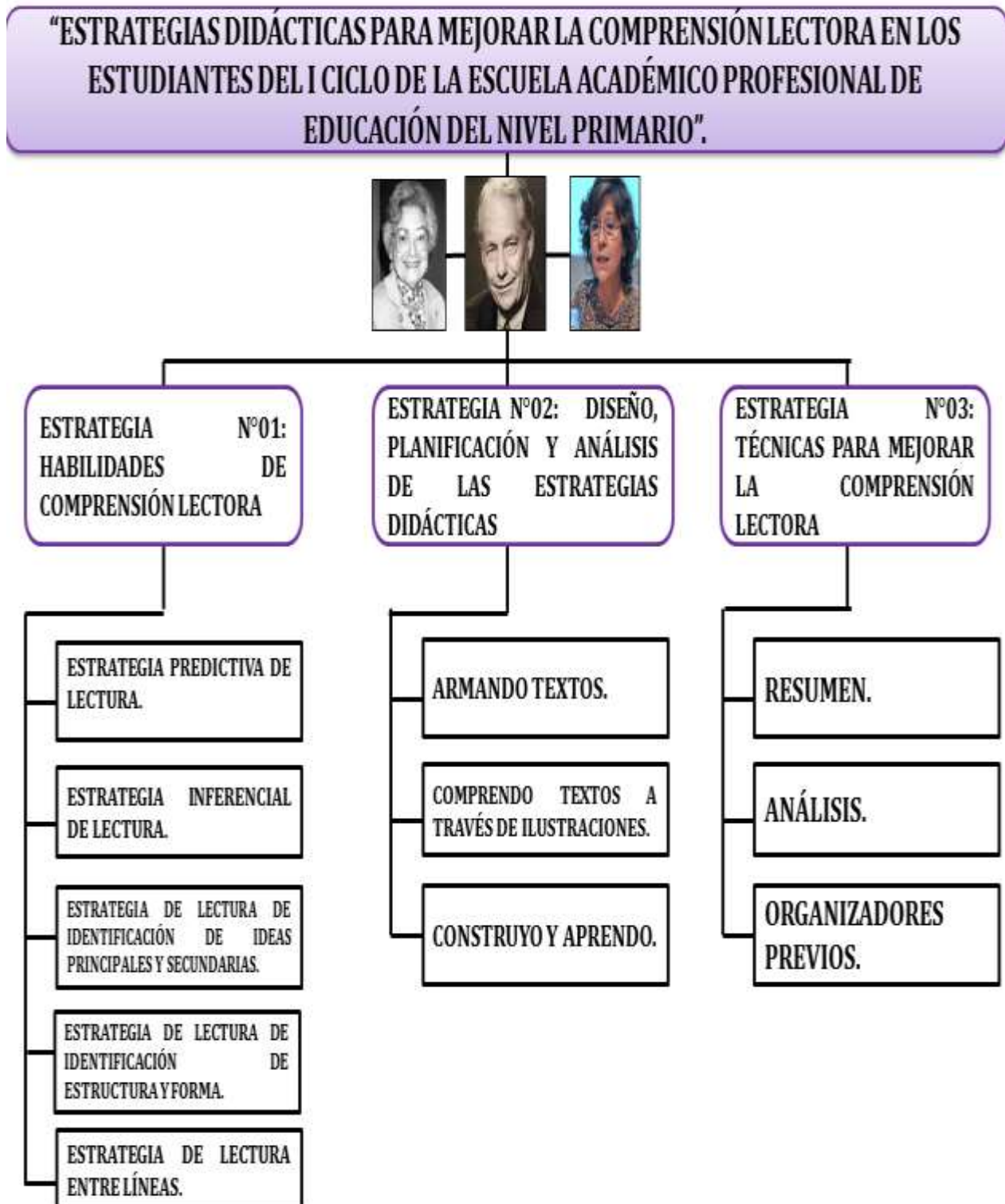
En esta parte se propone el modelo tanto teórico, como práctico en el que se sostendrá las “Estrategias Didácticas para mejorar la Comprensión Lectora en los Estudiantes del I ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación del Nivel Primario”.

➤ **Representación Teórica.**



FUENTE: Elaborado por Investigadora.

➤ **Representación Práctica.**



FUENTE: Elaborado por Investigadora.

3.2.1.1. Cronograma de Estrategias.

| Años | 2015 | | | | | | | | | | |
|--|-------|---|---|---|---|-------|---|---|--------|---|---|
| Meses | JUNIO | | | | | JULIO | | | AGOSTO | | |
| Semanas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| Actividades | | | | | | | | | | | |
| Permiso al Director de Escuela. | x | | | | | | | | | | |
| Convocatoria a los participantes. | | x | | | | | | | | | |
| Preparación de los instrumentos de recolección de datos. | | | x | | | | | | | | |
| Ejecución de Estrategias. | | | | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Aplicación de los instrumentos de recolección de datos. | | | | x | x | | | | | | |
| Vaciamiento de información. | | | | | | x | x | | | | |
| Análisis e interpretación de los cuadros estadísticos. | | | | | | | x | x | | | |
| Validación de conclusiones. | | | | | | | | | x | x | x |

3.2.4.2 Presupuesto de Estrategias.

Recursos Humanos:

| Especificaciones | Cantidad | Precio unitario | Total |
|---------------------------------|------------|-----------------|------------|
| Remuneraciones: | | | |
| - Capacitadores | 1 persona | S/ 600.00 | S/ 600.00 |
| - Facilitador | 1 persona | S/ 300.00 | S/ 300.00 |
| Viáticos y asignaciones: | | | |
| - Movilidad local | 2 personas | 100 | S/ 200.00 |
| TOTAL | | | S/ 1100.00 |

Recursos Materiales:

| Especificaciones | Cantidad | Precio unitario | Total |
|--------------------------------|-------------|-----------------|-----------|
| Material de escritorio: | | | |
| - Papel bond A4 | 1 millares | S/ 20.00 | S/ 20.00 |
| - Fólder | 25 unidades | S/ 0.50 | S/ 12.50 |
| - Lapiceros | 25 unidades | S/ 0.50 | S/ 12.50 |
| - Lápices | 25 unidades | S/ 1.00 | S/ 25.00 |
| - Cartulina | 25 unidades | S/ 0.50 | S/ 12.50 |
| Material de enseñanza: | | | |
| - Tizas | 1 caja | S/ 10.00 | S/ 10.00 |
| - Plumones para papel | 25 unidades | S/ 3.00 | S/ 75.00 |
| - Papelotes | 25 unidades | S/ 10.00 | S/ 10.00 |
| Soporte informático: | | | |
| - USB | 1 unidad | S/ 20.00 | S/ 20.00 |
| Servicios: | | | |
| - Digitación e impresiones | 500 hojas | S/ 0.40 | S/2000.00 |
| | 300 hojas | S/ 0.10 | S/ 30.00 |
| - Fotocopias | 4 juegos | S/ 5.00 | S/ 20.00 |
| - Anillado de informe | 4 juegos | S/ 50.00 | S/200.00 |
| - Empastado | | | |
| TOTAL | | | S/2447.50 |

| RESUMEN DEL MONTO TOTAL | |
|--------------------------------|------------------|
| - Recursos Humanos | S/1100.00 |
| - Recursos Materiales | S/2447.50 |
| TOTAL | S/3547.50 |

3.2.1.2. Financiamiento de las Estrategias.

Responsable: Boggio Oyola, Viviana F.

CONCLUSIONES

– Se evidenció que los estudiantes muestran poco interés por la lectura complementaria a su formación vocacional, no son capaces de comprender, reflexionar y emplear información a partir de textos otorgados por sus docentes, por tanto, se encuentran en un nivel básico en comprensión lectora ya sea a nivel inferencial, literal o criterial; no planifican qué estrategias van utilizar para esquematizar la información y no tienen conocimientos previos para enfrentar un texto.

– Se constató que los docentes no proporcionan una enseñanza planificada, didáctica y metódica de comprensión lectora a sus estudiantes, aún siguen en el tradicionalismo de la exposición y el dictado de clases.

– Se elaboró la propuesta de “Estrategias Didácticas para mejorar la Comprensión Lectora”, sustentado en los Modelos Teóricos de Louise Michelle Rosenblatt, Kenneth Goodman e Isabel Solé Gallart. El diseño del modelo demandó la esquematización de un conjunto de estrategias a realizarse en diferentes momentos, cuya aplicación permitirá mejorar el proceso comprensivo de los estudiantes contribuyendo a lograr un proceso formativo de calidad.

RECOMENDACIONES

- _ Es necesario que los estudiantes del I ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación del nivel primario, Universidad Alas Peruanas (UAP) – Filial Tumbes, traten de investigar y logren agenciarse de nuevas Estrategias Didácticas con el propósito de lograr una lectura precisa y eficaz.

- _ Que las Estrategias Didácticas orientadas a la comprensión lectora sean complementadas y adecuadas de acuerdo a las necesidades e intereses, del resto de estudiantes de las otras escuelas profesionales de la Universidad Alas Peruanas (UAP) – Filial Tumbes.

- _ Los problemas de Lectura Comprensiva deben ocupar un cuidado especial, pues sin esta capacidad, el alumno se vuelve un simple acumulador de contenidos y no desarrolla su capacidad crítica y reflexiva.

- _ Los docentes deben agenciarse de estrategias adecuadas para lograr influir en los alumnos para que desarrollen la capacidad de leer comprensivamente.

- _ Los docentes deben ofrecer a los alumnos lecturas sobre su entorno ambiental y social, de tal manera que le vayan tomando interés a la lectura.
- _ Propiciar la lectura en el grupo en forma individualmente para el análisis crítico de contenidos y desarrollo de destrezas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguero, J. y Cueto , S. (2004). *Dime con quién estudias y te diré cómo rindes: Peer-effects como determinantes del rendimiento escolar.*

Arrieta, B. & Meza, R. (2005). *La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. Revista Iberoamérica de Educación, OEI 35(2).*

Bourdieu, P y Passeron, J.(2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura.* Barcelona: Siglo XXI.

Bravo, L.; Villallon, M. y Orellana, E. (2006). *Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. Revista Latinoamericana de Psicología. Vol 38, N°01*Bogotá: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

Canales, R. (2008). *Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.* Perú.

Carlino, P. (2003). “*Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*”, Asesoría Pedagógica, versión digital. Buenos Aires: Facultad de Farmacia y Bioquímica de UBA.

Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora.* Barcelona: Grao.

Clemente , M. y Dominguez ,G. (1999). *La Enseñanza de la lectura. Enfoque Psicolingüística y Sociocultural.* Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Condori, L. (2003). *Aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado "b" de la institución educativa pública N° 70 537 del distrito de Cabanillas de la provincia de San Román del departamento de Puno.* Lima: País.

Cooper, J. (1990). *Cómo Mejorar la Comprensión Lectora*. Única Edición. Madrid.

Díaz Barriga, F. & Hernández, A. (2000). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill. México.

Difabio, H. (2008). *El test cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario*. Chile: Revista Lingüística Teórica y Aplicada.

García, J. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Aspectos evolutivos e instruccionales. Barcelona: Paidós.

Goetz, E. T. y Palmer, D. J. (1991). *Proporción de uso estrategia de información del estudiante*. Psicología de lectura: Un Trimestral Internacional 12, 203-204.

González, R. (1998). *Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales*. Revista Persona, 1, 43 – 65.

Goodman, K. (1990). *Lectura y Vida*. España: Díaz de Santos.

Goodman, S. K. (1990). *El proceso de lectura: consideraciones sobre las lenguas y el desarrollo*. Traducción María Luiza Silveira. En E. Ferreiro y G M. Palacio (Eds.), Los procesos de lectura y escritura. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

Irrazabal, L. N., Saux, G., Burín, D. y Lewón, J. (2004). *Metacomprensión*. Un estudio de comprensión lectora.

Machicado, C. (2005). *Estrategias de meta comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Juliaca*. Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Docencia e Investigación en Educación Superior.

Partido, M. (1998). *La lectura como experiencia didáctica*. Venezuela: Universidad del Zulia.

Quintana, H. (2004). *Habilidades, interacción y lectores competentes en Novedades Educativas*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Rosenblatt, L. (1996). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*". En: Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura, Buenos Aires, A.I.A. Lectura y Vida.

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Santibañez, R. y Pisconte, M. (2003). *Efectos del programa de reforzamiento de lectura orientado al desarrollo de habilidades meta lectoras en los alumnos de estudios generales de la Universidad Nacional de Piura*. Tesis para optar el grado de magíster en Psicología. Unife. Lima, Perú.

Solé, I. (1997) *Estrategias de lectura y aprendizaje autónomo*. En Pérez Cabani (Coord.). La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum. Barcelona, España. Editorial Horson.

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial GRAO.

Solé, I, y Castillo, N. (2000). *La evaluación de la lectura y la escritura mediante pruebas escritas en las etapas de Educación Primaria (6-12) y Educación Secundaria (12-16)*. Lectura y Vida, Año XXI, 3, 6-15.

Torreblanca, A. (2001). *¿Cuán diferentes son los resultados de las pruebas de matemáticas y de lenguaje en Latinoamérica? Una mirada a través de la Laboratorio Americano de Evaluación de la Calidad Educacional*.

Trujillo, Zárate y Lozano. (2013). *La competencia de la comprensión lectora en estudiantes de nivel medio superior*. Revista EGE 55-60.

Velarde, E. (2006). *Estrategias Cognitivas y Metacognitivas para Mejorar la Comprensión Lectora*. Universidad Nacional Mayor De San Marcos.

Vicentelli, H. (1999). *Problemática de la lectura en estudiantes universitarios*.
Psicología Escolar e Educacional.

ANEXOS

ANEXO N°01

Consejera de embajada estadounidense:

Recomiendan aplicar la ley a los corruptos

La corrupción e inseguridad jurídica, principales disuasivos de inversión, afirma Andrea Brouillette Rodríguez

TEGUCIGALPA. La consejera para asuntos políticos de la embajada de Estados Unidos, Andrea Brouillette Rodríguez, dijo ayer que los principales disuasivos para la inversión son la corrupción y falta de seguridad jurídica y personal, problemas que enfrenta este país desde hace muchos años.

Brouillette Rodríguez habló del tema en el marco del conversatorio promovido por el Consejo Nacional Anticorrupción denominado cooperación internacional, transparencia y democracia.

Sin embargo, aclaró que la corrupción no es un mal particular de Honduras, pues es una constante en todos los países, incluyendo Estados Unidos.

Indicó que hay muchas naciones que han sido alarmadas por escándalos de corrupción, no obstante, agregó que se ha castigado a los involucrados independientemente que sean funcionarios con altos cargos.

"Pero esto sólo se logra con reglas claras y leyes que se aplican por igual a todos los que violan las reglas, la corrupción para que disminuya y se logre controlar debe estar bajo vigilancia constante", expresó.

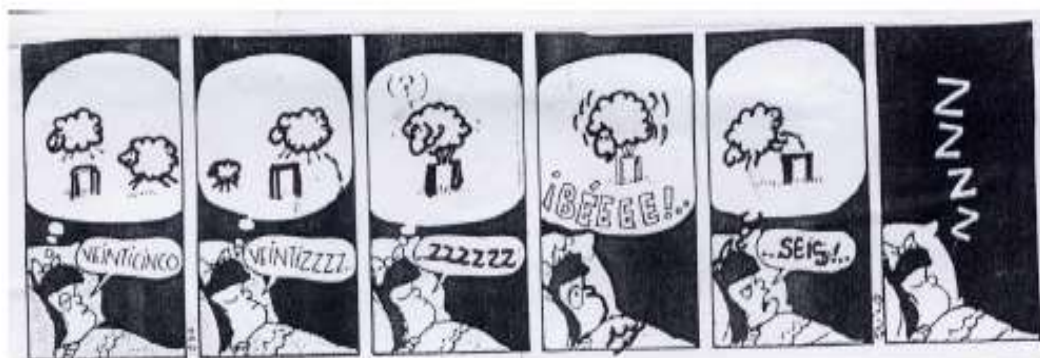
Expuso que reducir los índices de corrupción es responsabilidad de todos los ciudadanos de un país, desde un ama de casa hasta un empresario.

Estimó que todos los sectores sociales deben rechazar la tolerancia con la cual se ha venido aceptando la corrupción, pues "continuar ignorándola la hace aceptable y envía un mensaje peligroso a toda la sociedad y las nuevas generaciones".



Ilustración de Fernando Banegas

ANEXO N°02



2. ¿Qué problema tiene Mafalda?

- a. Le tiene miedo a las ovejas.
- b. Le cuesta dormirse.
- c. Se enoja por no poder dormir.

3. ¿Por qué aparecen ovejas en el relato?

Porque

- a. son las mascotas preferidas de la niña.
- b. no saben cómo saltar.
- c. ayudan a la niña a dormir.

4. Se concluye que la niña logra dormir cuando

- a. cuenta ovejas.
- b. cuenta hasta veintiséis.
- c. cuenta hasta veinticinco.

5. ¿En el tercer cuadro, cuál es el problema que se presenta?

- a. La oveja no sabe saltar.
- b. La oveja no ayuda a su amiga.
- c. La oveja no quiere juntarse con sus compañeras.



6. De la lectura se deduce que los dos niños

- a. se asustan con el militar.
- b. se odian.
- c. son vecinos.

7. Se concluye que el niño, durante la noche

- a. huyó.
- b. durmió.
- c. gritó.

8. En el último cuadro se infiere que el niño siente _____ por lo que dice Mafalda.

- a. molestia
- b. miedo.
- c. vergüenza.

ANEXO N°03

Ideas Principales y Secundarias

Cuando un autor escribe sus planteamientos, pretende que los lectores compartan con él su punto de vista. Por eso se esmera en comunicar en el texto con la mayor claridad sus ideas.

Pero no todos los enunciados son esenciales para entender lo que dice; algunos tan sólo acompañan el enunciado principal para: ampliarlo, ilustrarlo, repetirlo, ejemplificarlo, estos son ideas secundarias

Lee el siguiente texto:

...“El material presenta un estilo narrativo en un formato novelado en el que se desarrolla una historia de una adolescente que crece en el oriente de Venezuela al amparo de su abuela Ramona. En él un narrador cuenta los episodios de la vida de Marisol la protagonista, y describe los espacios en que se desarrolla la trama.” ...

Este párrafo introductorio expresa claramente lo que contiene el citado material: “una historia de una adolescente que crece en el oriente de Venezuela al amparo de la abuela Ramona”. Esta idea es imprescindible para entender lo que el material va a contener. Por eso la llaman idea principal.

Acá aparece de nuevo el texto anterior, haz clic sobre la parte negrita del texto, lee de nuevo, verás lo que sucede:

“El material presenta un estilo narrativo en un formato novelado en el que se desarrolla una historia de una adolescente que crece en el oriente de Venezuela al amparo de su abuela Ramona. En él un narrador cuenta los episodios de la vida de Marisol la protagonista, y describe los espacios en que se desarrolla la trama.”

Al leer este texto no se sabe quién es Marisol, ni dónde vive, ni dónde quedan los espacios en que se desarrolla la trama.

El resto de los enunciados completan la información de lo que será en el texto la historia de Marisol:

“presenta un estilo narrativo, en un formato novelado” amplía la información (se sabe que será una novela)

“Un narrador cuenta los episodios de la vida de Marisol, la protagonista” precisa quién será el locutor, una tercera persona que cuenta la historia.

“y describe los espacios en que se desarrolla la trama”. Anuncia otra función de este narrador.

Dentro de un texto siempre existen palabras imprescindibles, es decir, expresiones que no pueden suprimirse porque contienen la esencia del mensaje. Las ideas principales permiten entender el contenido central.

Escribe aquí la idea principal:

Escribe aquí la primera idea secundaria que encuentras en el texto:

Escribe aquí la segunda idea secundaria que encuentras en el texto:

Texto 1

Lee detenidamente el siguiente texto:

La anorexia es una enfermedad mental, generalmente detectada en las mujeres. Pruebas que se han hecho demuestran que es una de las enfermedades con un alto porcentaje de mortandad. Existen muchos casos, como en EEUU, Ecuador, México, donde la anorexia ha sido una causa de preocupación e intenso cuidado.

Texto 2

Lee detenidamente el siguiente texto:

...En el devenir de los acontecimientos Marisol encuentra a un orientador que acompaña a un número de muchachos “rezagados” del liceo en su proceso de formación, lo que da pie para tratar varios contenidos del semestre, así como las conversaciones con su abuela Ramona, con sus tíos y con un enamorado que aparece al final del relato.

ANEXO N°04

Estructura y Forma de un texto

Texto1

EL PARAÍSO IMPERFECTO

(Augusto Monterroso, guatemalteco)

—Es cierto —dijo mecánicamente el hombre, sin quitar la vista de las llamas que ardían en la chimenea aquella noche de invierno—; en el Paraíso hay amigos, música, algunos libros; lo único malo de irse al Cielo es que allí el cielo no se ve.

EL REGRESIVO

(Oscar Acosta, hondureño)

Dios concedió a aquel ser una infinita gracia: permitir que el tiempo retrocediera en su cuerpo, en sus pensamientos y en sus acciones. A los setenta años, la edad en que debía morir, nació. Después de tener un carácter insostenible, pasó a una edad de sosiego que antecedió a aquella. El Creador lo decidiría así, me imagino, para demostrar que la vida no sólo puede realizarse en forma progresiva, sino alterándola, naciendo en la muerte y pereciendo en lo que nosotros llamamos origen sin dejar de ser en suma la misma existencia. A los cuarenta años el gozo de aquel ser no tuvo límites y se sintió en poder de todas sus facultades físicas y mentales. Las canas volviéronsele oscuras y sus pasos se hicieron más seguros. Después de esta edad, la sonrisa de aquel afortunado fue aclarándose a pesar de que se acercaba más a su inevitable desaparición, proceso que él parecía ignorar. Llegó a tener treinta años y se sintió apasionado, seguro de sí mismo y lleno de astucia. Luego veinte y se convirtió en un muchacho feroz e irresponsable. Transcurrieron otros cinco años y las lecturas y los juegos ocuparon sus horas, mientras las golosinas lo tentaban desde los escaparates. Durante ese lapso lo llegaba a ruborizar más la inocente sonrisa de una colegiala, que una caída aparatosa en un parque público, un día domingo. De los diez a los cinco, la vida se le hizo cada vez más rápida y ya era un niño a quien vencía el sueño.

Aunque ese ser hubiera pensado escribir esta historia, no hubiera podido: letras y símbolos se le fueron borrando de la mente. Si hubiera querido contarla, para que el mundo se enterara de tan extraña disposición de nuestro Señor, las palabras hubieran acudido entonces a sus labios en la forma de un balbuceo.

ANEXO N°05

Texto1

Lección de Lectura entre líneas

Este es mi aporte a las tropas de hombres que alegan que venimos sin manual, que dicen que somos difíciles y toda esa tropa de líneas que aprendieron de sus padres.

Primer aclaración: Las mujeres siendo seres sutiles (a excepción de cuando estamos entre nosotras) no expresamos directamente todo lo que pensamos, de hecho lo pasamos por una serie de filtros por los cuales exitosamente o no, después sale de nuestras bocas.

Lección 1: El nada significa muchas cosas.

Cuando preguntas que te pasa y ella dice nada, te está diciendo tres cosas:

1. No me pasa nada, ¿porque crees que me pasa algo?, Cómo no te das cuenta que si me pasa algo?, pregúntame de nuevo y preocúpate, insensible!
2. Me pasan muchas cosas y son contigo y estoy viendo el momento perfecto para decírtelas pero si me sigues hinchando te las voy a decir sin anestesia.
3. Nada.

Si se dan cuenta, hay veces donde la mujer efectivamente sólo dice lo que está diciendo, pero son las menos.

Lección2: Invitación.

H: Oye podríamos salir algún día.

Si la respuesta es alguna de éstas:

M: ehm, sí = ok...NO.

M: Ya bacan...=puede ser, depende si tengo algo mejor que hacer o no.

M: Estoy super ocupada, ah ucha te tengo que dejar= Definitivamente no.

M: Ok, Cuándo?= Con lo que te demoraste en invitar mejor apuro el trámite.

Lección 3:

Ves una mujer mañosa, incómoda, enojona, si tu primer instinto es preguntarle si anda con la regla, aguántatelo, uno porque si efectivamente anda con la regla NO TE LO DIRÁ NUNCA, dos porque si no está con la regla desatarás su furia Antimachista y tres porque cuando tú andas joteando ella no te pregunta si andas con el kino acumulado.

Lección 4:

Respuestas monosilábicas de una mujer es igual a estoy haciendo otra cosa y no me interesa hablar contigo.

Lección 5:

Miradas cruzadas.

Sólo una es que estaba inspeccionando el lugar y se topó con la tuya.

Dos es un "UHM podría ser" seguido de un scaneo.

Tres es un "Te estoy mirando para que me mires de vuelta pero Piola, así que no te acerques todavía"

Cuatro es "Liiindo, Mijito" esas ya son los gritos de las feromonas.

Lección 6:

Hay ciertas frases que requieren más atención que otras, por ejemplo:

1. Me gusta pagar mis cosas cuando salimos = Te estoy demostrando que soy independiente y decidida y que cuando tenga más confianza contigo me podrás sorprender invitando tú o bien nunca me sorprenderás y tendré que abandonarte por tacaño.

2. ¿Con quién vas?= Con esa maraca espero que no ni con tus amigos que me caen pésimo.

3. ¿Y que hiciste ayer? = ¿Por qué no me llamaste?, ¿tienes los dedos lesionados acaso?.

4. AH ¿y quién es ella?= espero que no sea tu ex.

5. Tengo sueño / estoy cansada = me da lata hacer eso.

Lección 7:

Te mira mientras tú estás haciendo otra cosa = le gustas.

Te menciona en conversaciones random = le gustas.

Te mira los labios mientras hablas = le gustas.

Te suelta el brazo cuando están con más gente = está confundida, eso o eres bestialmente feo.

Evita estar a solas contigo = evita estar a solas contigo.



ANEXO N°06



**UNIVERSIDAD NACIONAL
“PEDRO RUIZ GALLO”
DE LAMBAYEQUE**

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSTGRADO

ENCUESTA A ESTUDIANTES

Especialidad:..... Ciclo que cursa:.....

Sexo:.....Edad:.....

**CÓDIGO A: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE COMPRENSIÓN
LECTORA.**

1. ¿Tienes conocimientos previos necesarios para enfrentar un texto?

Si ☐

No ☐

2. ¿Piensas en el mensaje o significado que transmite el título?

Si ☐

No ☐

3. ¿Organizas correctamente tus ideas después de leer el texto?

☐

Si

No ☐

- 4. ¿Emito los puntos de vista del texto y los argumento?**

Si ☐

No ☐

- 5. ¿Localiza información importante en un texto y la comparte?**

Si ☐

No ☐

- 6. ¿Construye significados y hace inferencias a partir de la información escrita?**

Si ☐

No ☐

- 7. ¿Relaciona el texto con tus conocimientos, sus ideas y tus experiencias?**

Si ☐

No ☐

- 8. Desconocimiento de la utilidad del diccionario y de diversas técnicas para su uso.**

Si ☐

No ☐



ANEXO N °07

UNIVERSIDAD NACIONAL
“PEDRO RUIZ GALLO”
DE LAMBAYEQUE



FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSTGRADO

ENTREVISTA A DOCENTES

APELLIDOS Y NOMBRES:
EDAD: SEXO:
TÍTULO: GRADO ACADÉMICO:
CATEGORÍA:
APELLIDOS Y NOMBRES DEL ENTREVISTADOR:
LUGAR Y FECHA DE LA ENTREVISTA

CÓDIGO A: COMPRENSIÓN LECTORA.

1. ¿Las estrategias didácticas en el plan de estudio mejorará la comprensión lectora en los estudiantes?
.....
.....
2. ¿Las estrategias didácticas mejorará el proceso de comprensión lectora?
.....
.....
3. ¿Qué opinión le merecen las estrategias didácticas?
.....
.....
4. ¿La metodología didáctica aplicada por los docentes motivará a los alumnos a seguir estudiando?
.....
.....

CÓDIGO B: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE COMPRENSIÓN LECTORA.

1. ¿El objetivo de los niveles de comprensión lectora mejorará a través de un programa de estrategias didácticas?

.....
.....

2. ¿La biblioteca cuentan con módulos de libros actualizados?

.....
.....

3. ¿Las metodologías aplicada por los docentes, han solucionado las dificultades en los niveles de comprensión de lectura?

.....
.....

4. ¿La Escuela estimula a sus docentes y estudiantes cuando realizan estrategias de lectura?

.....
.....