



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



**Unidad de Posgrado de
Ciencias Histórico Sociales y Educación**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**PROPUESTA DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA
FORTALECER LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN LOS
ESTUDIANTES DEL I CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA
UNIVERSIDAD PARTICULAR “CESAR VALLEJO” DE CHICLAYO.**

TESIS

**Presentada para optar el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación
con Mención en Docencia y Gestión Universitaria.**

AUTORA:

Bach. CASTILLO RAFAEL, OLGA

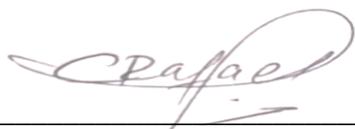
ASESOR:

DR. MAQUEN CASTRO, JOSÉ MÁXIMO

**LAMBAYEQUE, PERU
2019**

**PROPUESTA DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA FORTALECER LA
COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DEL I CICLO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD PARTICULAR “CESAR
VALLEJO” DE CHICLAYO.**

PRESENTADO POR:



OLGA CASTILLO RAFAEL
AUTORA



DR. JOSÉ MAXIMO MAQUEN CASTRO
ASESOR

Presentada a la Unidad de Posgrado de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la FACHSE de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo para optar el Grado de MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA.

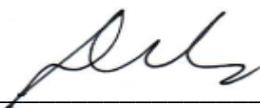
APROBADO POR:



DRA. LAURA ISABEL ALTAMIRANO DELGADO
PRESIDENTE DEL JURADO



MSC. MARTHA RÍOS RODRÍGUEZ
SECRETARIA DEL JURADO



DRA. DORIS NANCY DÍAZ VALLEJOS
VOCAL DEL JURADO

DEDICATORIA

A mi madre, por ser el pilar más importante y por demostrarme siempre su cariño y apoyo incondicional sin importar nuestras diferencias de opiniones.

A mi sobrinito LIAM quien es mi motor y mayor inspiración, por llenarme de alegrías día tras día.

A toda mi familia por haber sido mi apoyo a lo largo de toda mi carrera universitaria y a lo largo de mi vida.

A todas las personas que me han apoyado y han hecho que mi trabajo se realice con éxito en especial a aquellos que me abrieron las puertas y compartieron sus conocimientos.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por bendecir mi vida, por guiar mi existencia y darme fortaleza en aquellos momentos de dificultad y debilidad.

A mis padres José y Julia, quienes con su amor, paciencia y consejos, me han permitido llegar a cumplir hoy un sueño más, gracias por inculcar en mí el ejemplo de esfuerzo y valentía, de no temer las adversidades porque Dios está conmigo siempre.

A mis hermanos por su cariño y apoyo incondicional, durante todo este proceso, A toda mi familia porque con sus oraciones, y palabras de aliento hicieron de mí una mejor persona y de una u otra forma me acompañan en todos mis sueños y metas.

Finalmente quiero expresar mi más grande y sincero agradecimiento a la Dra. Martha Ríos Rodríguez principal colaboradora durante todo este proceso, quien con su conocimiento, enseñanza y colaboración permitió el desarrollo de este trabajo.

ÍNDICE

Pág.

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Ubicación geográfica del objeto de estudio	11
1.2. Evolución histórico-tendencial de la comprensión de textos	14
1.3. Características de la comprensión de textos	21
1.4. Metodología de la Investigación	22
1.4.1. Tipo y diseño de la investigación	22
1.4.2. Población y muestra	23
1.4.3. Técnicas e Instrumentos	23
1.4.4. Métodos y procedimientos para la recolección de datos	23
1.4.5. Análisis estadístico de los datos	24

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la Investigación	26
2.2. Sustento teórico	28
2.2.1. Aportes de Teoría Transaccional de Louise Michelle Rosenblatt	28
2.2.2. Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel	32

2.3. Marco conceptual	38
2.3.1. Estrategia	38
2.3.2. Leer	39
2.3.3. Comprensión de textos	39
2.3.4. Niveles de comprensión de textos	40
2.3.5. Capacidades Lectoras	41
CAPITULO III: RESULTADOS Y PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA	
3.1. Análisis e interpretación de datos	45
3.2. Modelo Teórico	57
3.3. Presentación de la propuesta	58
CONCLUSIONES	63
RECOMENDACIONES	64
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65

RESUMEN

Desde siempre la comprensión de textos, es un elemento imprescindible de una infraestructura intelectual más aún en los estudiantes Universitarios. Sin embargo, en la actualidad existen limitaciones, pues ellos en su mayoría leen un texto más no comprenden el contenido o información que quiere el autor dar a conocer. Esta situación no es diferente a la observada en los estudiantes de la carrera de educación primaria. Por ello la investigación tuvo como objetivo elaborar estrategias pedagógicas con el fin de fortalecer la comprensión de textos en los estudiantes del I ciclo de la carrera profesional de Educación Primaria de la Universidad Particular “César Vallejo”.

La Investigación fue cuantitativa, descriptivos y prospectivo. La población lo conformó los estudiantes de la carrera de Educación Primaria de la Universidad Particular “César Vallejo”, mientras que la muestra lo constituyó 30 estudiantes del I ciclo; a quienes se le aplicó un cuestionario y se realizó una lista de cotejo mediante la observación; teniendo como resultados que la comprensión de textos es baja expresada en: 76.6% de los estudiantes tienen un nivel básico en la comprensión de textos, es decir, tienen dificultad para reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen en el texto; en el Nivel literal 90% de los estudiantes alcanzaron el nivel básico; 70% de los estudiantes alcanzaron un nivel Básico en el nivel inferencial; 63.3% de los estudiantes alcanzaron un nivel Básico en el nivel crítico; 50% no tienen definido el propósito de la lectura; 73,3% de los estudiantes no planifican qué estrategias van utilizar para esquematizar la información y 43.3% de los estudiantes no tienen conocimientos previos para enfrentar un texto.

Por ello, se elaboró una propuesta de estrategias pedagógicas basada en la Teoría Transaccional de Louise Michelle Rosenblatt y la teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel; dirigida a los estudiantes del I ciclo, donde se propusieron dos estrategias, que abarca 06 temas, precisando: Ampliemos nuestro conocimiento, Jerarquicemos nuestras ideas, pensemos creativamente, categoricemos información, Sintetizando nuestras ideas y Seamos prácticos al resumir.

Palabras Claves: Propuesta, Estrategias pedagógicas, Comprensión de textos

ABSTRACT

Text comprehension has always been an essential element of an intellectual infrastructure even more in University students. However, at present there are limitations, since they mostly read one more text do not understand the content or information that the author wants to make known. This situation is not different from that observed in the students of the primary education career. Therefore, the objective of the research was to develop pedagogical strategies in order to strengthen the comprehension of texts in the students of the I cycle of the Primary Education professional career of the Particular University "César Vallejo".

The research was quantitative, descriptive and prospective. The population was made up of the students of the Primary Education career of the Particular University "César Vallejo", while the sample was made up of 30 students of the I cycle; to whom a questionnaire was applied and a checklist was made by observation; having as result that the comprehension of texts is low expressed in: 76.6% of the students have a basic level in the comprehension of texts, that is to say, they have difficulty to recognize and remember the facts as they appear in the text; in the Literal Level 90% of the students reached the basic level; 70% of the students reached a Basic level in the inferential level; 63.3% of the students reached a Basic level at the critical level; 50% have no defined purpose of reading; 73.3% of the students do not plan what strategies they will use to schematize the information and 43.3% of the students do not have prior knowledge to face a text.

Therefore, a proposal for pedagogical strategies based on the Transactional Theory of Louise Michelle Rosenblatt and the theory of Significant Learning by David Ausubel; addressed to the students of the I cycle, where two strategies were proposed, covering 06 topics, specifying: Let's expand our knowledge, Let's hierarchize our ideas, think creatively, categorize information, Synthesize our ideas and Let's be practical when summarizing.

Keywords: Proposal, Pedagogical strategies, Text comprehension

INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo, se ha considerado que leer es decir bien lo que está escrito en un texto; o memorizar su contenido al pie de la letra y recitarlo sin fisuras. En la actualidad, entendemos que leer es mucho más que eso. Leer significa comprender el texto que uno lee, es decir, en poder atribuir un significado al texto. Esta afirmación conduce a tener en cuenta simultáneamente al lector sus expectativas y motivación, sus objetivos de lectura, sus conocimientos previos sobre el tema y al texto su organización, contenido, coherencia, dificultad.

Es esencial que los estudiantes lean comprensivamente, porque solo así desarrollarán autonomía del pensamiento podrán contrastar otras ideas con las suyas, formar sus ideas propias, identificar lo que aprenden, dar opiniones y juzgar ideas según su criterio. Para ello hay que ejercitarlos en la lectura crítica. Por otro lado, dos aspectos resultan ser relevantes ahora: las estrategias pedagógicas y la comprensión de textos. Sin embargo, no son apropiadamente desarrollados durante la formación profesional. Esto conduce a que el desempeño estudiantil al llegar al nivel superior no sea el adecuado ya que las lecturas se tornan más complejas y diversificadas, en tanto que el aprendizaje está más constreñido a la actuación personal. Todo ello tiene efectos en el rendimiento académico y por tanto en la calidad de los aprendizajes.

En tal sentido, es fundamental promover políticas que sigan considerando el fomento de la enseñanza estratégica en los docentes y en el alumnado “el aprender a aprender” como objetivo prioritario; asumiendo en primer término la responsabilidad de su propio aprendizaje con manejo de estrategias acordes a la situación que se les presenta y en segundo lugar, considerando la comprensión de textos de forma crítica para poder acceder a los beneficios de la educación.

Por ello el objeto de estudio que persigue la presente investigación está centrado en el fortalecimiento de la comprensión de textos en los estudiantes del I ciclo de la Carrera de Educación Primaria, mientras que el objetivo general fue elaborar una propuesta de estrategias pedagógicas con el fin fortalecer la comprensión de textos en los estudiantes del I ciclo de la carrera profesional de Educación Primaria de la Universidad Particular “César Vallejo”, provincia de Chiclayo.

Los objetivos específicos fueron: a) Determinar el nivel de comprensión de textos en los estudiantes del I ciclo de la carrera profesional de Educación Primaria de la Universidad Particular “César Vallejo”; b) Elaborar una propuesta de estrategias pedagógicas basado en la Teoría Transaccional de Louise Michelle Rosenblatt y la teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel; y c) Contribuir al fortalecimiento de la comprensión de texto en los estudiantes del I ciclo de la carrera profesional de Educación Primaria, de dicha Universidad.

Además, en cuanto al campo de acción de esta investigación es la propuesta de estrategias pedagógicas para fortalecer la comprensión de textos. Mientras que la hipótesis queda definida como: Si se elabora una propuesta de estrategias pedagógicas basado en la Teoría Transaccional de Louise Michelle Rosenblatt y la teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel, entonces se contribuirá a fortalecer la comprensión de textos en los estudiantes del I ciclo de la carrera profesional de Educación Primaria de la Universidad Particular “César Vallejo”, provincia de Chiclayo.

La investigación para su mejor comprensión se ha dividido en tres capítulos que a continuación detallamos:

En el **capítulo I**, realizamos el análisis del problema de estudio; comprende la ubicación geográfica del objeto de estudio, la evolución histórico - tendencias de la comprensión de textos en contextos universitarios; el estado actual de la comprensión de textos en la Universidad y la metodología empleada para el desarrollo de la Investigación.

En el **capítulo II**, abordamos el marco teórico, el cual está comprendido por el conjunto de trabajos de investigación que anteceden al estudio y por la síntesis de las principales teorías que sustentan la propuesta. Tanto las teorías como los antecedentes permiten ver el por qué y el cómo de la investigación.

En el **capítulo III**, se encuentra el análisis e interpretación de los datos recogidos de la encuesta y de la lista de cotejo. También, el modelo teórico y presentación la propuesta, detallando: introducción, objetivos, fundamentación, estructura, metodología y evaluación. Finalmente, las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL OBJETO DE ESTUDIO

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

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

Chiclayo según los historiadores Lorenzo Huertas, Enrique Brüning, Antonio Raimondi, Walter Sáenz, Carlos Bachmann y Marco Cavero, fue un pueblo étnico cuyos pobladores originales fueron de Collique y el Cinto; ellos afirman que Chiclayo fue fundada por el cacique Juan Chiclayo pero Luis Arroyo sostiene que la fundación de Chiclayo fue fundada por los padres franciscanos de la Iglesia Santa María de los Valles de Chiclayo. Tiene una gran riqueza ancestral, en su alrededores se encuentran impactantes complejos arqueológicos pertenecientes principalmente a la cultura mochica originaria de estas tierras; se piensa que el territorio chiclayano fue una gran centro administrativo pre-hispánico debido a que se encuentra en un valle muy fértil.

La Ciudad de Chiclayo logró su independencia un 31 de diciembre de 1820, el acta de libertad fue suscrita en parte por Antonio Chimpén y Joaquín Navarro regidores nativos, y por Felipe Torres, Valentín Castro regidores españoles y por último por el Alcalde de la Ciudad de Chiclayo Santiago de Burga. Tiempo después el 15 de abril de 1835 Chiclayo fue elevada a la categoría de ciudad, y posteriormente como se menciona anteriormente el 18 de abril del mismo año se crearía la Provincia de Chiclayo capital de la Región Lambayeque. Dentro del territorio de la Provincia de Chiclayo se han encontrado vestigios arqueológicos muy importantes como el Señor de Sipán en Huaca Rajada, el Señor de Sicán en Batán Grande, entre otros.

Por otro lado, la Universidad “César Vallejo” inicia con el sueño de estudiar una carrera, crear una empresa, formar una familia; como inicia cualquier otra empresa. Exactamente nace el 12 de noviembre de 1991 en la ciudad de Trujillo, con el fin de transformar la educación. Esta nueva casa de estudios entró en funcionamiento el 1 de abril de 1992, con solo 58 estudiantes. “Nadie en el campo intelectual peruano ha trascendido tanto en el mundo como lo hizo César Vallejo”, añade César. Y esa es precisamente la idea que él quiere transmitir ahora a sus estudiantes. Por algo ahora se dicta una cátedra en la universidad sobre su obra y el valor de su gran vida.

La buena planificación y el cumplimiento de los objetivos de ley de creación de la Universidad César Vallejo permitieron a su promotor crecer en todo el territorio nacional. Hoy se vienen formando en todo el consorcio universitario más de 100 mil futuros profesionales.

No contento con solo tener una universidad, él quería expandir la educación por todo el país. Es por eso que en 1995 funda la Universidad Señor de Sipán en Lambayeque y en el año 2005 la Universidad Autónoma del Perú en el distrito limeño de Villa el Salvador.

La UCV es hoy por hoy, la casa de estudios superiores con mayor presencia nacional. Cuenta con filiales en Piura, Tarapoto, Chimbote, Moyobambam Chiclayo, Lima Norte, Lima Este, San Juan de Lurigancho, Callao y Ate-Vitarte. Actualmente tiene alrededor de 30 mil estudiantes de pregrado en todo el país.

Por ello, es en uno de los distritos de la provincia de Chiclayo, donde se encuentra ubicada la Universidad “César Vallejo”, exactamente en el kilómetro 3.5 carretera a Pimentel. Dentro de las 8 facultades que lo conforman esta la Facultad de Educación e Idiomas. Además, ofrece 47 carreras profesionales, siendo una de ellas la de Educación.

La Universidad César Vallejo tiene la misión de formar profesionales emprendedores, con valores, sentido humanista, científico y tecnológico; comprometidos con la transformación de la sociedad global para el desarrollo sostenible.

Además, los valores que identifican dicha institución y le otorgan presencia dentro de la sociedad son: Libertad - Verdad - Honestidad - Justicia - Respeto - Solidaridad - Responsabilidad - Democracia - Innovación - Emprendimiento - Competitividad.

La Universidad César Vallejo, atendiendo a las exigencias que nuestro país y la sociedad del tercer milenio demandan, asume el reto de brindar una educación de calidad con un alto nivel académico y tecnológico en un marco de valores personales y ciudadanos.

Desde sus inicios, la UCV postula los valores sobre los cuales sustenta su misión: libertad, verdad, justicia, honestidad, respeto, solidaridad, responsabilidad, democracia, innovación, emprendimiento y competitividad, en el marco del compromiso social y ético.

La carrera profesional de Educación Primaria fue creada con el propósito de formar educadores emprendedores e investigadores en la gestión del aprendizaje para niñas y niños de 6 hasta 12 años; con valores, sentido humanista, científico y tecnológico; comprometidos con la transformación de la sociedad, enfatizando la interculturalidad, inclusión y la atención a problemas de aprendizaje para el desarrollo sostenible.

Inicia su funcionamiento oficialmente a partir del año 2005, siendo sus actividades académicas correspondientes al semestre 2005-II, aprobado con resolución N° 222-2005-CONAFU. Actualmente está a cargo de la Dra. Silvia Vanessa Rodríguez Melgar quien gestiona la carrera en conjunto con la Mgtr. Gloria Villa Córdova, Secretaria Académica y 22 Docentes que buscan formar profesionales exitosos.

Hoy por hoy se vienen desarrollando los procesos académicos a través del nuevo currículo que fue aprobado con Resolución Rectoral N° 0441- 2015/UCV, del 20 de agosto del 2015; el plan de estudios comprende asignaturas que se agrupan en tres grandes áreas de acuerdo a los lineamientos de la universidad César Vallejo: área de formación de la persona (que comprende asignaturas de formación general, actividades integradoras y tutoría), área de formación profesional (cursos de formación básica, formativa, especializada y de investigación) y finalmente área de inserción al mundo laboral (asesorías de prácticas preprofesionales). Asimismo, cursos electivos que fortalecen las especialidades: Didáctica y programación curricular y Psicología educativa.

Actualmente la Escuela forma a 298 estudiantes en la especialidad de Docentes en Educación Primaria. Los estudiantes pueden obtener una certificación progresiva como “Asistentes en Atención a niños con habilidades diferentes” en el VI ciclo y la segunda

certificación como “Asistente en Atención de niños con problemas de aprendizaje” en el VIII ciclo, cumpliendo algunos requisitos.

En este contexto, la Dirección de la Escuela viene desplegando estrategias articuladas a fin de consolidar su visión: “Ser un referente innovador, tanto a nivel nacional como internacional, en la formación de docentes emprendedores para el nivel Primaria de la Educación Básica Regular, con énfasis en la inclusión, comprometidos con la interculturalidad y la responsabilidad social”

Tiene como misión: *La Escuela Profesional de Educación Primaria forma educadores emprendedores e investigadores en la gestión del aprendizaje para niñas y niños de 6 hasta 12 años; con valores, sentido humanista, científico y tecnológico; comprometidos con la transformación de la sociedad, enfatizando la interculturalidad, inclusión y la atención a problemas de aprendizaje para el desarrollo sostenible.*

Mientras que la visión fue: *Ser un referente innovador, tanto a nivel nacional como internacional, en la formación de docentes emprendedores para el nivel Primaria de la Educación Básica Regular, con énfasis en la inclusión, comprometidos con la interculturalidad y la responsabilidad social.*

1.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICO-TENDENCIAL DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS

En países como Francia, se han encontrado que los problemas encontrados sobre comprensión de textos 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 identifica ni reconoce el propósito del autor ¿Se propone el autor informar, instruir o persuadir a su lector?, 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.

Además, 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. El lenguaje denota el marco teórico y tendencias del autor y por lo tanto, lo que se propone con el lector. También es posible reconocer la posición del autor por la connotación que otorga a las palabras. Asimismo, el lenguaje del autor, permite definir y tomar conciencia de la propia postura personal frente al texto. ¿Estoy de acuerdo o no como persona, como profesionalista, como estudiante etc. con la posición del autor?

Por otro lado, en Inglaterra, el 65% de estudiantes no alcanzó el nivel básico de comprensión de textos, 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 de textos, logrando elaborar una síntesis del texto leído, así como reflexionar y evaluar sobre lo que piensa el autor.

La problemática de la sociedad norteamericana señala que las puntuaciones de comprensión de textos, 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.

En el caso de los países menos desarrollados que pertenecen a la OCDE, la problemática de la lectura es aún más grave, tal como lo revelan las conclusiones del Estudio PISA 2000, realizado recientemente por este organismo internacional y que nos muestra que 13 países miembros entre los que destacan México, Luxemburgo, Latvia, Rusia, Portugal, Grecia, Polonia, Hungría, Liechtenstein, Italia y la República Checa, presentaron índices de lectura significativamente muy por debajo del promedio estadístico de la OCDE en habilidades de lectura.

Echevarría y Gastón (2000) investigaron las dificultades de comprensión de textos 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 de textos y los factores que las motivan. El estudio se realizó a partir de un texto expositivo argumentativo con 87 estudiantes del primer semestre de Educación Social; para lo cual se utilizaron dos instrumentos: Una prueba de comprensión de textos de opción múltiple y otra relacionada con la realización de resúmenes.

Los resultados mostraron que las principales dificultades de comprensión de textos 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.

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 de textos son cruciales a la hora de conseguir este objetivo.

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 de textos, entre ellos se encuentra que PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), evaluó en el 2001, a una población del nivel secundario, mayor de 15 años, dando énfasis a lo que se denominó la alfabetización lectora.

Al respecto sobre la comprensión lectora tenemos que, en Honduras, los docentes universitarios expresan que los estudiantes 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. Estas dan origen a las demás causas, insuficientes competencias académicas de los estudiantes, 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.

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 estudiantes. En este sentido los programas psicopedagógicos deben: Realizar un reconocimiento de la comprensión lectora de los estudiantes ingresantes del nivel superior desde los cursos propedéuticos. Tomar conciencia institucionalmente de las problemáticas presentes, en relación al tema.

También, conformar equipos de trabajo para abordar esta u otras problemáticas que pueden surgir entre los estudiantes y brindarles un acompañamiento. Estos equipos podrán estar conformados por: Psicopedagogos, docentes, estudiantes 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: la acción tutorial, alfabetización académica, Metacognición, Competencias Académicas.

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 se presentaron dificultades importantes que desmienten el resultado obtenido en el examen diagnóstico.

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 común.

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 estudiantes universitarios, entre otros aspectos.

En Chile, Difabio (2008) 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 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).

Los resultados parecidos, halló el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Académica (LLECE) cuando en 1997 evaluó en las áreas Lenguaje y Matemáticas a estudiantes del tercero y cuarto de primaria. Entre doce países latinoamericanos, durante la prueba de lenguaje que evaluaba comprensión lectora y práctica metalingüística, los estudiantes peruanos del tercer grado se situaron en el lugar 11 y los del cuarto grado en el lugar 10, en tanto que Cuba ocupó el primer lugar en ambos

casos (Torreblanca, 2001). Asimismo, Gonzáles (1998) al investigar la comprensión lectora en estudiantes universitarios, concluyó que, en estos jóvenes, cuya principal función es leer, se presenta analfabetismo funcional, debido a las dificultades de comprensión inferencial.

La situación de la comprensión de textos 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 de textos y, a la vez, establecer de qué son subsidiarios.

En la perspectiva de la psicología cognitiva, entendiendo a la competencia como un saber hacer en distintos contextos, o como el conocimiento implícito del hacer humano en diferentes situaciones, se requiere que los estudiantes puedan acceder a su dominio a través de los niveles de adquisición, uso y explicación.

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 de textos 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 de textos está destinado a estar a la saga del desarrollo mundial.

1.3. CARACTERIZACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Los estudiantes del I Ciclo de la carrera de Educación Primaria de la Universidad Particular “César Vallejo” de Chiclayo, tienen deficientes habilidades y destrezas en comprensión de textos debido a que la mayoría no identifican frases o expresiones de las ideas principales; al leer un texto no comprende el significado explícito del texto ni identifica los personajes principales del texto; no identifica frases o expresiones de ideas secundarias y sólo a veces comprenden instrucciones dadas por escrito que le permitan ejecutar una tarea. Esto indica, que los estudiantes no recuerdan hechos tal y como aparecen en los textos.

Además, no establecen correlaciones sobre ideas principales en el texto, tampoco utilizan organizadores gráficos para representar sus ideas, también no identifica las intenciones del texto y del autor ni deriva ideas implícitas a partir de la información explícita del texto; no interpretan frases o ideas explícitas en el texto, mientras que sólo algunos formulan hipótesis o inferencias. Estos índices, afirman que los alumnos tienen deficiencias para atribuir significados relacionados con el conocimiento previo.

Muy pocas veces emiten una apreciación personal con respecto al texto leído y nunca emiten juicios de valor con respecto al contenido del texto, ni fundamentan sus comentarios sobre datos implícitos en el texto. Estos índices, permiten afirmar que los estudiantes tienen deficiencias para emitir juicios de valor respecto a los textos que leen.

La mayoría tienen dificultad para reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen en el texto. En consecuencia, repiten las ideas principales, los detalles y las secuencias de los acontecimientos explícitos del texto. Asimismo, carecen de hacer inferencias relacionadas a diferentes partes del texto y la información que maneja y también carecen de habilidades para formular juicios propios y la expresión de opiniones personales acerca de lo que lee.

Por otro lado, los estudiantes antes de leer un texto no activan los conocimientos previos para determinar el propósito de la lectura, en consecuencia no hacen el mínimo esfuerzo para saber de qué va a tratar el tema que van a leer; nunca trazan acciones para procesar la información; no planifican qué estrategias van utilizar para esquematizar la información y así comprenderla mejor; no siempre tienen conocimientos previos para

enfrentar un texto, ya sea conocimientos del tema o generales; siempre usan los conocimientos previos para comprender el texto; podemos decir que los estudiantes carecen de conocimientos previos ya sea de un tema específico o de temas generales para comprender los textos.

Los estudiantes nunca anticipan el contenido del texto por su título; no construyen el significado del texto por medio del título; lo cual confirma que debido al escaso conocimiento previo que tienen no pueden deducir el contenido del texto. Los estudiantes no piensan en el mensaje o significado que transmite el título; es decir que la mayoría tienen dificultad para extraer el mensaje a partir del título del texto.

También, no logran organizar las ideas correctamente en un resumen; se puede deducir que los estudiantes al no tener un propósito en la lectura ni poseer conocimientos previos; en consecuencia, al elaborar un resumen del texto las ideas son incoherentes.

1.4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. Tipo y diseño de la Investigación.

De manera general para el presente trabajo de investigación se ha recurrido a una metodología de tipo cuantitativo, con carácter descriptivo dado que se describe la estructura de los hechos, fenómenos y su dinámica para identificar los aspectos relevantes de la realidad motivo de la presente investigación; tomando como premisa los estudios observacionales y el recojo de datos basado en el registro de comportamientos.

Asimismo, es de tipo prospectivo porque se elaboró una propuesta de estrategias psicopedagógicas para contribuir a fortalecer la comprensión de textos en los estudiantes del I ciclo de la carrera de Educación Primaria de la Universidad Particular César Vallejo, basado principalmente en la teoría transaccional de Louise Michelle Rosembatt. En ese marco, podemos precisar que el presente trabajo de investigación se ubica dentro de los estudios No experimentales, debido a que no se llega a aplicar la propuesta elaborada.

1.4.2. Población y muestra

La población del presente estudio lo constituyeron los estudiantes de la carrera profesional de Educación Primaria de la Universidad Particular “César Vallejo” de Chiclayo

Mientras que la muestra lo conformaron los estudiantes del I ciclo de la carrera de Educación Primaria de dicha Universidad.

1.4.3. Técnicas e Instrumentos

- **Técnicas:**

La investigación se caracteriza por la utilización de técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación. (RODRÍGUEZ & GARCÍA, 2005). Las técnicas metodológicas utilizadas en esta investigación fueron: encuesta, entrevista, testimonio.

Las técnicas vinculan la investigación a la parte práctica o empírico: "El trabajo empírico de la recolección no sólo va comprobando la hipótesis (propuesta por el investigador), sino que, además, la precisa, matiza y enriquece" (CÁZARES, 1990); es posible que, incluso, la transforme.

- **Instrumentos:**

- Guía de entrevista
- Pauta de registro de la entrevista
- Lista de cotejo
- Formato de registro
- Grabación
- Redacción
- Cuestionario
- Fichas bibliográficas
- Fichas textuales

1.4.4. Métodos y procedimientos para la recolección de datos.

- **Método:**

Los métodos a utilizar:

- **Método Analítico Sintético:** método mediante el cual se trata de establecer la unión entre las partes previamente analizadas, posibilitando descubrir las relaciones de sus características generales.
- **Método Inductivo:** se concluirán los aspectos generales de las relaciones interpersonales, partiendo de algunos procedimientos o conceptos específicos que tendrán que ser fijados como aprendizajes significativos en el personal que participará en el estudio.
- **Método Deductivo:** en algunos casos se partirá de algunas proposiciones generales para llegar a aspectos singulares o específicos sobre las relaciones interpersonales.

- **Procedimientos para la Recolección de Datos**

Se coordinó con el Decano, los docentes y administrativos de la Escuela Profesional, se prepararon los instrumentos de acopio de información, se aplicaron los instrumentos de acopio de información, se formó de la base de datos, se analizaron los datos y se interpretaron los datos.

Se expusieron los datos. Para el caso de los datos primarios se registraron, analizaron e interpretaron. La investigación para ser original está circunscrita 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 20% de la investigación.

1.4.5. Análisis Estadístico de los Datos

- **Seriación:** Codificar el instrumento
- **Codificación:** Asignar un código a las categorías de cada ítem
- **Tabulación:** Elaboración de cuadros categóricos.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Irrazabal N., Saux G., Burín D. y Lewón J. (2004), desarrollo una investigación denominada “*Un estudio de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa*”, tuvo como objetivo estudiar la relación entre la producción de resúmenes y la meta comprensión. Se sostiene que, la producción de un resumen implica una actividad cognitiva compleja que supone haber construido una representación concisa del texto original; por otro lado, la meta comprensión, entendida como el conocimiento acerca de la lectura y los mecanismos de control que se despliegan durante la comprensión lectora, contribuye a la construcción del significado.

Los resultados indican, diferencias significativas en los distintos componentes del resumen. Esto significa que no hubo un texto más complejo, sino que a los sujetos la tarea de inducir y sintetizar la estructura textual, les resultó más difícil que identificar las ideas principales. En los resultados del índice de coherencia, el desempeño de los sujetos fue bajo al momento de establecer por escrito los vínculos entre las ideas principales.

Según los autores, los alumnos identificaron los contenidos principales del texto y reconocieron la estructura textual, pero en la producción del resumen tuvieron dificultades para estructurar coherentemente las ideas comprendidas. En tercer lugar, analizando los resultados de meta comprensión, se observó una presencia predominante de características y estrategias asociadas a identificar y reproducir en el resumen las ideas esenciales del texto fuente y escasas herramientas para lograr la coherencia lineal del texto. Los resultados hallados en los índices de meta comprensión son consistentes con los bajos puntajes obtenidos en la evaluación de la coherencia.

Bravo L., Villalón M. y Orellana E. (2006) efectuaron el estudio denominado *Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes*, en el que realizaron el seguimiento de 260 alumnos de enseñanza básica desde su ingreso al primer año hasta fines del tercer año, estudiándose principalmente la evolución en lectura y las variables iniciales más predictivas del rendimiento final. Los autores encontraron una fuerte estabilidad en el rendimiento en lectura, apreciándose que los niños que traían a su ingreso al primer año ciertas bases prelectoras, como el conocimiento de las letras, el reconocimiento de

nombres propios, días de la semana y conciencia fonológica eran mejores lectores durante todo el período estudiado.

Anaya (2005) en su estudio denominado *Efectos del resumen de la mejora de la metacomprensión, de la comprensión lectora y del rendimiento académico*, trabajó con una muestra de 281 niños asignados al grupo de control (4 grupos) y 284 asignados al grupo experimental (4 grupos) que cursaban el 4to. 5º y 6º de primaria en 10 colegios públicos españoles, se les administró la Escala de Conciencia Metacognitiva de Lectura (ECML) y una Prueba de Comprensión Lectora en un diseño pretest-postest con grupo de comparación. Los resultados indican que el entrenamiento en la elaboración de resúmenes favorece de manera significativa a estos alumnos en cuanto a una mejora tanto de las habilidades meta comprensivas de la lectura, como de la comprensión lectora y el rendimiento académico.

Además, explica el resultado en cuanto a la meta comprensión lectora, afirmando que se debe a que la actividad de resumir requiere de la intervención de múltiples habilidades de control de la comprensión lectora, y el entrenamiento guiado de los sujetos en la actividad de resumir los textos. Por otro lado, la actividad de resumir los textos leídos favorece significativamente la comprensión lectora de los alumnos de cuarto, quinto y sexto de primaria, porque para resumir un texto es necesario comprenderlo, de modo que cuanto mayor es la comprensión, mejores son los resúmenes resultantes. Estos son capaces de informar, de manera precisa, el significado esencial del texto en pocas palabras. El entrenamiento guiado de los sujetos en la elaboración de unos resúmenes que tengan, progresivamente, mayor calidad debe de potencializar, por consiguiente, la comprensión lectora, tal y como, de hecho, se ha comprobado en el estudio.

Quaas C., Ascorra P.y Bertoglia L. (2005) realizaron un estudio *Las estrategias meta comprensivas lectoras y constructos asociados: en búsqueda de una relación*. El objetivo principal, determinar la relación entre los niveles de rendimiento de los alumnos de 8º año de enseñanza básica de Valparaíso, Chile, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación y las estrategias meta comprensivas de la lectura; mediadas estas últimas por el contexto de aprendizaje; es decir, por el clima social de aula y los métodos de enseñanza utilizados preferentemente por el profesor responsable. A través de la observación, se determinó el método de enseñanza implementado en forma preferente por el profesor. El rendimiento de los alumnos fue consignado a través del promedio del curso

durante un año en la asignatura. Los resultados obtenidos permiten afirmar que existe relación entre las estrategias meta comprensivas de la lectura declaradas por los alumnos y el rendimiento escolar. Así mismo, se pudo establecer que el clima de aula y los métodos implementados por el profesor inciden en el desarrollo de las capacidades meta comprensivas lectoras.

Santibáñez R. y Pisconte M. (2003) el estudio titulado *Efectos del programa de reforzamiento de lectura orientado al desarrollo de habilidades metalectoras en los alumnos de estudios generales de la Universidad Nacional de Piura*, tuvieron como objetivo determinar la efectividad de un programa de reforzamiento de lectura orientado al desarrollo de habilidades metalectoras, en jóvenes tempranos que están cursando el segundo ciclo de estudios generales en la Universidad Nacional de Piura.

El instrumento que se utilizó para estimar la competencia lectora está configurado sobre dos elementos estructurales de la competencia lectora: la primera parte es una prueba de interpretación de lectura (en la que se evalúa la interpretación de lectura a tres niveles: literal, analítico y de síntesis inferencial y crítico y creativo); la segunda, inventario de habilidades metalectoras.

El instrumento, fue administrado a los sujetos, tanto al inicio como al final de la experiencia. Las investigadoras concluyen en que la investigación ha permitido analizar y reflexionar no sólo sobre distintos ángulos de la competencia lectora, como parte de la competencia comunicativa dentro de las teorías de la lectura, sino también sobre la práctica pedagógica activa e intencional que la lectura, como fenómeno social, conlleva y que liga teóricamente el desarrollo con el pensamiento y éste con el lenguaje en contextos determinados.

2.2. SUSTENTO TEÓRICO

2.2.1. Teoría Transaccional de Louise Michelle Rosenblatt

Según Louise, 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. Esto explica la denomina “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 información que ofrece la novela, poesía, cuento, etc.

Además, 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 (p. 92), para ello se ha de crear una atmósfera amistosa de intercambio informal (p. 95). 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.

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”

El Modelo Transaccional de Rosenblatt (1996) 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, 1996: 17).

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 (1996), 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 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".

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, 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”.

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.

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.

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.

2.2.2. Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel

Ausubel fue influenciado por los aspectos cognitivos de la teoría de Piaget, planteó su Teoría del Aprendizaje Significativo por recepción, en la que afirma que el aprendizaje ocurre cuando el material se presenta en su forma final y se relaciona con los conocimientos anteriores de los alumnos. Desarrolló modelos instruccionales basados en estructuras cognitivas. Para explicar la Teoría del Aprendizaje Significativo, propuesta entre 1963 y 1968, Ausubel clasifica los aprendizajes a partir de dos criterios: uno referido al producto del aprendizaje, y otro referido al proceso de aprendizaje.

Respecto del producto del aprendizaje, destaca que éste va desde el aprendizaje memorístico repetitivo basado en puras asociaciones, hasta el aprendizaje significativo, basado en la construcción de los nuevos conocimientos, integrándolos en los previamente adquiridos. En cuanto al proceso de aprendizaje, se refiere a las estrategias por las que el alumno recibe la información de otro o la descubre por sí mismo. Destaca que el aprendizaje fruto de la recepción y del descubrimiento, puede ser significativo o memorístico dependiendo de las condiciones en que suceda.

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

Ausubel distingue tres tipos de Aprendizaje Significativo: de representaciones, conceptos y de proposiciones.

- ✚ **Aprendizaje de Representaciones:** Es el aprendizaje más elemental del cual dependen los demás tipos de aprendizaje. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos, al respecto Ausubel dice: Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan.
- ✚ **Aprendizaje de Conceptos:** Los conceptos se definen como "Objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos", partiendo de ello podemos afirmar que en cierta forma también es un aprendizaje de representaciones.

Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos. Formación y asimilación. En la formación de conceptos, los atributos de criterio (características) del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis. El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el estudiante amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva.

- ✚ **Aprendizaje de Proposiciones:** Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones. Además, implica la combinación y relación de varias palabras, cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego éstas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva.

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

Por Aprendizaje Significativo se entiende que: “Para aprender un concepto, tiene que haber inicialmente una cantidad básica de información acerca de él, que actúa como material de fondo para la nueva información”

Según Ausubel, los conocimientos no se encuentran ubicados arbitrariamente en el intelecto humano. En la mente del hombre hay una red orgánica de ideas, conceptos, relaciones, informaciones, vinculadas entre sí. Cuando llega una nueva información, ésta puede ser asimilada en la medida que se ajuste bien a la estructura conceptual preexistente, la cual, sin embargo, resultará modificada como resultado del proceso de asimilación.

Hablar de Aprendizaje Significativo equivale, ante todo, a poner de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuando es capaz de atribuirle un significado, es decir, que establece relaciones "sustantivas y no arbitrarias" entre lo que aprenden y lo que ya conocen, o dicho en otras palabras, componen significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya poseen para comprensión de la realidad.

El contenido que el alumno va a aprender, tendrá que ser potencialmente significativo y ser susceptible de dar lugar a la construcción de significados.

Para ello, debe cumplir dos condiciones: Una intrínseca al propio contenido de aprendizaje, con una estructura interna, una cierta lógica, un significado en sí mismo (significatividad lógica). Y otra relativa al alumno particular que va a aprenderlo, que pueda asimilarlo, insertarlo en las redes de significados ya construidos en el transcurso de sus experiencias previas (significatividad psicológica).

Además, para que se produzca el Aprendizaje Significativo es necesario que el alumno sea capaz de dar sentido a lo que aprende, la percepción que tiene sobre la relevancia de lo que hace. Por ello, el proceso de mediación que realiza el docente, debe estar centrado en intencionar y explicitar los propósitos que subyacen al aprendizaje de un determinado contenido, y en la riqueza de los intercambios comunicativos con sus alumnos.

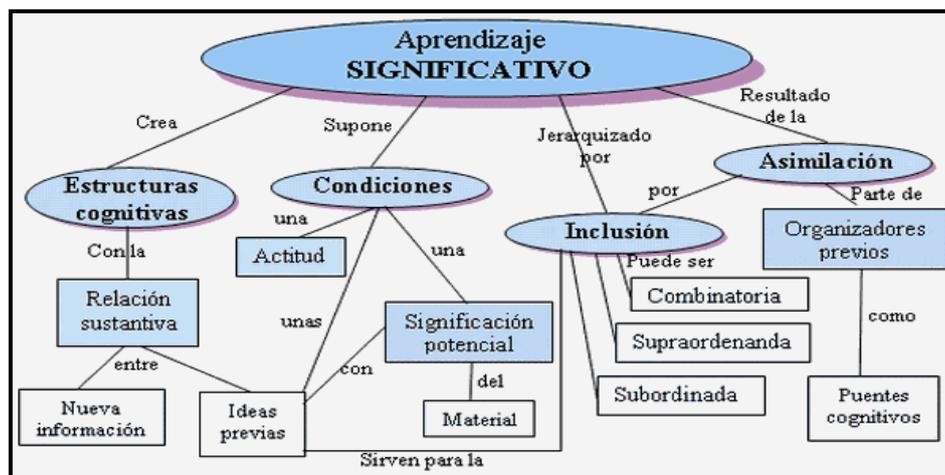
Los significados que finalmente construye el alumno son el resultado de una compleja serie de interacciones en las que intervienen como mínimo tres elementos: el alumno, los contenidos de aprendizaje y el docente. Todo ellos ligado por estrategias de aprendizaje

que permitan el proceso de construcción, que brinde a los alumnos la posibilidad de desarrollar las habilidades que lo llevaran "aprender a aprender".

Se puede hacer una analogía entre Aprendizaje Significativo y un sistema de engranajes en que cada elemento que interviene en el aprendizaje, debe "engancharse" con otro, para que logren los alumnos ensamblar con los contenidos, con las personas que median, que orientan el proceso, con otros alumnos con quienes y de quienes también están aprendiendo; con la metodología, con la forma y ritmo con que dichos engranajes pueden calzar y provocar el movimiento, el cambio. De acuerdo a los principios del Aprendizaje Significativo, el mediador, el adulto será quien equilibre el ritmo, de acuerdo al tipo de dispositivo presente.

"El aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva". En este el autor concibe al estudiante como un procesador de la información, y que el aprendizaje es sistémico y organizado, dado que es un fenómeno complejo que no se reduce a simple asociaciones memorísticas. La persistencia de lo que se aprende y la utilización de los contenidos en otros contextos son dos características del aprendizaje significativo.

Además, explican los autores antes mencionados, para que se produzca el Aprendizaje Significativo se requiere tres condiciones básicas: Significatividad Lógica: El nuevo material de aprendizaje debe tener una estructura lógica. No puede ser ni arbitraria ni confusa. Esta condición remite al contenido; las siguientes al alumno. Significatividad Psicológica: El alumno debe poseer en la estructura cognitiva conocimientos previos pertinentes y activados que se pueden relacionar con el nuevo material de aprendizaje. Disposición Favorable: Es la actitud del alumno frente al aprendizaje significativo. Es decir, debe estar predispuesto a relacionar el nuevo conocimiento con lo que ya sabe. Esto remite a la motivación. También debe tener una disposición potencialmente favorable para revisar sus esquemas de conocimientos relativos al contenido de aprendizaje y modificarlos.



Manifiestan los autores antes citados, que Ausubel diferencia tres categorías de Aprendizaje Significativo: representativa o de representaciones, conceptual o de conceptos y proposicional o de proposiciones.

1. Supone el aprendizaje del significado de los símbolos o de las palabras como representación simbólica.
2. Permite reconocer las características o atributos de un concepto determinado, así como las constantes en hechos u objetos.
3. Implica aprender el significado que está más allá de la suma de los significados de las palabras o conceptos que componen la proposición.

Estas tres categorías están relacionadas de forma jerárquica, como puede deducirse fácilmente de su diferente grado de complejidad: primero es necesario poseer un conocimiento representativo, es decir, saber qué significan determinados símbolos o palabras para poder abordar la comprensión de un concepto, que es, a su vez, requisito previo al servicio del aprendizaje proposicional, en el que se generan nuevos significados a través de la relación entre conceptos, símbolos y palabras

Las condiciones para que el Aprendizaje sea Significativo (Ontoria, 2001y Díaz y Hernández, ob. cit.) deben ser:

1. El estudiante debe poseer conocimientos previos sobre la información a estudiar.

2. La nueva información debe relacionarse de manera no arbitraria y sustancial, es decir el material o contenido debe ser presentado con intencionalidad, para que pueda ser relacionado con las ideas previas.
3. El alumno debe tener disposición o actitud favorable para extraer el significado.
4. Se deben emplear estrategias apropiadas para el desarrollo de la enseñanza.

Asimismo, "El Aprendizaje Significativo ocurre en una serie de fases, que cuenta de una complejidad y profundidad progresiva", por lo que distingue tres fases del aprendizaje significativo. En la realidad el aprendizaje debe verse como un proceso continuo, donde la transición entre las fases es gradual más que de manera inmediata, y podrán en ciertas ocasiones sobreponerse entre ellas.

A partir de lo planteado anteriormente, Fernández (2000), sugieren al docente una serie de principios de instrucción que se desprenden de la Teoría del Aprendizaje Verbal Significativo:

1. Presentar a los alumnos los contenidos organizados y con secuencia lógica-psicológica.
2. Delimitar intencionalidad y contenidos de aprendizaje en una progresión continua que respete los niveles de inclusividad, abstracción y generalidad.
3. Presentar los contenidos escolares en forma de sistemas conceptuales (esquemas de conocimiento) organizados, interrelacionados y jerarquizados.
4. Activar los conocimientos previos que posee el estudiante en su estructura cognitiva.
5. Tratar los conceptos generales de manera integrada.
6. Estimular la motivación y participación activa del sujeto y aumentar la significatividad potencial de los materiales.

De acuerdo a los contenidos de Ausubel, la secuencia de los contenidos debe estar orientados y diferenciados de manera progresiva, yendo de lo general o inclusivo, a lo más detallado y específico. En los postulados Ausubelianos, la construcción de la persona tiene como núcleo dinamizador la estructura cognitiva, en que intervienen los componentes afectivo-sociales, por lo que en el ámbito del proceso de aprendizaje en el

aula debe tener como referente a la persona-estudiante en su totalidad: cognitiva, afectiva y sociabilidad.

2.3. MARCO CONCEPTUAL

2.3.1. Estrategia

En la literatura pedagógica el término estrategia se relaciona con términos como procedimientos, proceso, táctica, destreza, estilo, orientación, técnica, método; la distinción entre ellos, sus mutuas relaciones y parciales solapamientos depende en gran medida de las definiciones convencionales que establecen los diferentes autores. Estos términos suelen relacionarse, distinguirse y solaparse de forma intrincada, y no se ha logrado un consenso suficiente en la literatura científica y práctica.

Sin embargo, hay que partir de la base de que el término estrategia es más amplio y en él hallan cabida todos los demás. Las estrategias de aprendizaje vienen a ser los recursos que se deben manejar para aprender mejor: Es decir, el conjunto de procedimientos necesarios para llevar a cabo un plan o tarea.

Las estrategias se definen como los "procesos que sirven de base a la realización de tareas intelectuales". Serían, de esta forma, las secuencias integradas de procedimientos que se eligen con un determinado propósito.

Uno de los componentes esenciales de las estrategias es el hecho de 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 la posibilidad de comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

En términos generales, las estrategias de aprendizaje son consideradas como un conjunto de procedimientos o procesos mentales empleados por un sujeto en una situación concreta de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimientos, es decir, un conjunto de planes u operaciones usadas por quien aprende algo para la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de información.

2.3.2. LEER

El sentido etimológico de leer tiene su origen en el verbo latino legere, alcanza a ser muy revelador pues connota las ideas de recoger, cosechar, adquirir un fruto. "Leer es un acto por el cual se otorga significado a hechos, cosas y fenómenos y mediante el cual también se devela un mensaje cifrado, sea éste un mapa, un gráfico, un texto. De este modo viene a ser una respuesta a la inquietud por conocer la realidad, pero también es el interés de conocernos a nosotros mismos, todo ello a propósito de enfrentarnos con los mensajes contenidos en todo tipo de materiales"

En el ámbito de la comunicación, lectura viene a ser un acto de sintonía entre un mensaje cifrado de signos y el mundo interior del hombre, es hacerse receptor de una emisión de símbolos que hizo en tiempos y lugares imprevisibles, remotos o cercanos; pero a la vez es hacer que aflore algo muy personal, posibilitando que surja desde el fondo de nuestro ser la identidad que nos es congénita.

La lectura es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde las unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto, sino que el lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos, integrando a la vez información grafofónica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa. El sistema humano de procesamiento de la información es una fuerza poderosa, aunque limitada, que determina nuestra capacidad de procesamiento textual.

2.3.3. Comprensión de textos

La comprensión tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984). La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión.

Decir que uno ha comprendido un texto, equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un hogar, para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información. La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas del texto y relacionarlas con las ideas que tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma.

2.3.4. Niveles de comprensión de textos

Se presenta, a continuación, una adaptación de los niveles de la comprensión lectora que propuso Betty Merino en la capacitación 1999, realizada en la Pontificia Universidad Católica del Perú, que ofrece al docente una herramienta más aplicable en el aula. Asimismo, lo más relevante del aporte de Jossette Jolibert lo ubicamos en el nivel de análisis.

A) NIVEL LITERAL

En esta etapa, se pretende que el estudiante sea capaz de captar y aprehender las formas y contenidos explícitos de un texto para luego reproducirlos como aparecen, o emplearlos adecuadamente. Para ello, se realizarán actividades de vocabulario y comprensión literal, denominado en algunos casos retención de la información.

B) NIVEL INFERENCIAL

Juana Pinzas (2001) define a la comprensión inferencial como la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto.

Se ponen en juego los conocimientos previos del que lee; y la presentación de hipótesis y percepciones personales que cubren un rol importante. El lector no solo asimila información, sino que aporta, interactúa con él e integra información nueva. Es así que se realizan actividades de interpretación donde el lector presenta un enfoque personal de los contenidos del texto. Interviene la subjetividad. También se trabaja actividades donde se ponga en juego el pensamiento lógico y crítico como actividades inferenciales y de extrapolación.

C) NIVEL CRÍTICO

El estudiante pone en práctica sus cánones estéticos y conocimientos sobre lo que está bien o mal con el fin de evaluarlo (formular juicios basándose en criterios intrínsecos o extrínsecos predeterminados) y valorarlo (formulando juicios basándose en la experiencia y los valores).

2.3.5. Capacidades Lectoras

a. Habilidad:

Actividad mental que puede aplicarse a tareas específicas de aprendizaje. Predecir, resumir y hacer mapas conceptuales son ejemplos de habilidades. Sin embargo, las estrategias son procedimientos específicos o formas de ejecutar una habilidad determinada; por ejemplo, usar un conjunto delimitado de reglas para resumir, o un procedimiento de predicción peculiar.

Schmeck, afirma que "Las habilidades son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento porque han sido desarrolladas a través de la práctica, lo cual requiere el uso de estrategias". Asimismo, mientras las estrategias se usan como resultado de una acción consciente, las habilidades son las capacidades o actitudes puestas en acto consciente o inconscientemente.

b. Capacidad:

Habilidad para adaptarse al cambio, generar conocimiento y continuar mejorando en su desempeño. No es algo que se enseña o puede ser asimilado de una manera pasiva: se adquiere mediante un proceso de transformación, en el cual las competencias existentes se adaptan y sintonizan con las nuevas circunstancias. La capacidad le posibilita a uno a poder trabajar en entornos no familiares de una manera efectiva. La capacidad lectora: Consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad.

Capacidad para decodificar: Los procesos de codificación constituyen procedimientos operativos en virtud de los cuales, primero, se identifican mensajes o expresiones de un código y, después, referencias a través de las cuales se participa de una interacción iniciada por un emisor. La capacidad para decodificar textos implica que el estudiante

pueda identificar mensajes escritos reconociendo previamente el significado de las palabras desconocidas.

c. La decodificación

Es entendida, dentro de los procesos de lectura, como la capacidad para identificar un signo gráfico por un nombre o sonido. Si alguien ve algo escrito en chino y no es capaz de identificar ninguno de los signos, ni por su nombre, ni por su sonido, ni por su significado, quiere decir que no es capaz de ningún tipo de decodificación.

La decodificación también puede entenderse como la capacidad de transformar los signos escritos en lenguaje oral. Por último, la decodificación puede entenderse como la capacidad de descifrar el código de un mensaje y captar su significado. Por lo tanto, vamos a llamar "decodificación" sólo a dos operaciones: reconocer signos escritos y transformarlos en lenguaje oral u otro sistema de signos y llamaremos en cambio "comprensión" a todo lo que se refiere a la captación del contenido o sentido de los escritos.

d. Habilidad para analizar:

El análisis consiste básicamente en la distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos. La habilidad para analizar textos es, pues, explicar los contenidos de un texto, es decir, las ideas y conceptos que en él se expresan; y también explicar las relaciones que existen entre esas ideas, conceptos, es decir, explicar su estructura argumentativa. El análisis según la definición que podemos encontrar en cualquier diccionario, consiste básicamente en la distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos.

e. Capacidad para interpretar:

La hermenéutica es una disciplina que se ocupa de la interpretación. Así, es resultado del simbolismo, y el simbolismo es un condicionante que no se puede suprimir al conocimiento humano; es por ello que si el mundo humano es simbólico, sólo cabe la interpretación, ya que el procedimiento hermenéutico se produce implícitamente en toda comprensión. La hermenéutica está orientada a la interpretación de textos escritos, intenta poner al descubierto el sentido original de los textos a través de un procedimiento muy fino de corrección.

La capacidad para interpretar textos implica que el estudiante pueda explicar y establecer argumentos respecto a los acontecimientos sucedidos en la lectura. En la cultura moderna y contemporánea, aumenta considerablemente el problema hermenéutico. Pero la propia hermenéutica contemporánea afirma que existir es interpretar, por lo que en todas las épocas se ha dado el esfuerzo hermenéutico.

f. Habilidad para criticar:

La criticidad es el equilibrio entre la subjetividad con la objetividad, es decir de ver la realidad por sí mismo y poderla ver desde el punto de vista de los demás. La habilidad para criticar textos implica que el estudiante asuma una actitud de juicio valorativo frente a diversas lecturas. La criticidad es la capacidad que tiene el hombre para hacer conscientemente afirmaciones verdaderas.

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

RESULTADOS DE LA LISTA DE COTEJO

TABLA N° 01: NIVEL DE COMPRESIÓN DE TEXTOS

	Siempre	A veces	Nunca	Total
	%	%	%	%
LITERAL	19	32	49	100
INFERENCIAL	15	34	51	100
CRÍTICO	17	31	52	100

Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del I ciclo de la carrera de Educación Primaria de la UCV - Chiclayo

INTERPRETACIÓN:

Se observa en la tabla N°01 que de los tres niveles de comprensión de textos el mayor porcentaje de alumnos tienen mayor dificultad en el nivel crítico con un 52%; seguido de un 51% del nivel inferencial y 49% en el nivel literal. De esto se deduce, que los estudiantes tienen problemas en los procesos tales como: atención selectiva, la discriminación perceptiva, análisis secuencia, síntesis y la memoria para poder lograr la construcción del conocimiento.

TABLA N° 02: NIVEL DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS - LITERAL

ITEMS	Siempre		A veces		Nunca		Total
	N°	%	N°	%	N°	%	N°
Al leer, comprendes el significado explícito del lenguaje escrito.	5	17	10	33	15	50	30
Al leer, comprendes instrucciones dadas por escrito que te permitan ejecutar una tarea.	7	23	12	40	11	37	30
Identifica los personajes principales de un texto.	4	13	11	37	15	50	30
Identifica los personajes secundarios en un texto.	6	20	8	27	16	53	30
Identificas frases o expresiones de ideas principales.	8	27	5	17	17	57	30
Identificas frases o expresiones de ideas secundarias.	4	13	12	40	14	47	30

Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del I ciclo de la carrera de Educación Primaria de la UCV - Chiclayo

INTERPRETACIÓN:

En el nivel de **comprensión literal**, del 100% de estudiantes evaluados, 57% no identifican frases o expresiones de las ideas principales; 53% no identifica los personajes secundarios en un texto; 50% al leer un texto no comprende el significado explícito del texto ni identifica los personajes principales del texto; 47% no identifica frases o expresiones de ideas secundarias y sólo 40% a veces comprenden instrucciones dadas por escrito que le permitan ejecutar una tarea. Esto indica, que los estudiantes no recuerdan hechos tal y como aparecen en los textos.

TABLA N° 03: NIVEL DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS - INFERENCIAL

ITEMS	Siempre		A veces		Nunca		Total
	N°	%	N°	%	N°	%	N°
Interpretan frases o ideas explícitas en el texto.	5	17	10	33	15	50	30
Identificas el tema central de la lectura.	4	13	12	40	14	47	30
Estableces correlaciones sobre ideas principales en el texto.	4	13	10	33	16	53	30
Utilizas organizadores gráficos para representar sus ideas.	5	17	9	30	16	53	30
Identificas las intenciones del texto y del autor.	4	13	10	33	16	53	30
Al leer, formulas hipótesis e inferencias.	5	17	11	37	14	47	30
Derivas ideas implícitas a partir de información explícita del texto.	5	17	9	30	16	53	30

Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del I ciclo de la carrera de Educación Primaria de la UCV - Chiclayo

INTERPRETACIÓN:

En la tabla N°03 observamos el nivel de **comprensión inferencial**, del cual 53% de los estudiantes no establece correlaciones sobre ideas principales en el texto, tampoco utilizan organizadores gráficos para representar sus ideas, también no identifica las intenciones del texto y del autor ni deriva ideas implícitas a partir de la información explícita del texto; 50% no interpretan frases o ideas explícitas en el texto, mientras que sólo 17% formula hipótesis o inferencias. Estos índices, afirman que los alumnos tienen deficiencias para atribuir significados relacionados con el conocimiento previo.

TABLA N° 04: NIVEL DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS - CRÍTICO

ITEMS	Siempre		A veces		Nunca		Total
	N°	%	N°	%	N°	%	N°
Emites una apreciación personal con respecto al texto leído.	6	20	7	23	17	57	30
Fundamentas tus comentarios sobre datos implícitos en el texto.	4	13	11	37	15	50	30
Emites juicios de valor con respecto al contenido del texto.	5	17	10	33	15	50	30

Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del I ciclo de la carrera de Educación Primaria de la UCV - Chiclayo

INTERPRETACIÓN:

Respecto al **nivel crítico**, 57% de los estudiantes nunca emiten una apreciación personal con respecto al texto leído y 50% nunca emiten juicios de valor con respecto al contenido del texto, ni fundamentan sus comentarios sobre datos implícitos en el texto. Estos índices, permiten afirmar que los estudiantes tienen deficiencias para emitir juicios de valor respecto a los textos que leen.

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO APLICADO A ESTUDIANTES

TABLA N° 05: PROPÓSITO DE LA LECTURA

Criterio	Siempre		A veces		Nunca		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
¿Tienes definido el propósito de la lectura?	10	33.3	5	16.7	15	50.0	30	100

Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del I ciclo de la carrera de Educación Primaria de la UCV - Chiclayo

INTERPRETACIÓN:

Del 100% de la muestra 50% nunca tienen definido el propósito de la lectura; 33,3% siempre lo tienen definido y 16,7% a veces lo hace. Es decir, los estudiantes antes de leer un texto no activan los conocimientos previos para determinar el propósito de la lectura, en consecuencia, no hacen el mínimo esfuerzo para saber de qué va a tratar el tema que van a leer.

TABLA N°06: PROCESO DE LA INFORMACIÓN

Criterio	Siempre		A veces		Nunca		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
¿Pienso en cómo procesar la información, trazo acciones a seguir?	8	26.7	10	33.3	12	40.0	30	100

Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del I ciclo de la carrera de Educación Primaria de la UCV – Chiclayo

INTERPRETACIÓN

El 40% de los estudiantes nunca trazan acciones para procesar la información; 33,3% a veces lo hacen y sólo 26,7% sí lo hacen. En consecuencia, 73,3% de los estudiantes no planifican que estrategias van utilizar para esquematizar la información y así comprenderla mejor.

TABLA N°07: CONOCIMIENTOS PREVIOS

Criterio	Siempre		A veces		Nunca		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
¿Pienso que tengo los conocimientos previos necesarios para enfrentar un texto (Conocimientos del tema como generales del mundo)?	7	23,4	10	33,3	13	43,3	30	100

Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del I ciclo de la carrera de Educación Primaria de la UCV – Chiclayo

INTERPRETACIÓN

43.3% de los estudiantes no tienen conocimientos previos para enfrentar un texto, ya sea conocimientos del tema o generales; 33,3% a veces utiliza los conocimientos previos y 23,4% siempre usan los conocimientos previos para comprender el texto. En conclusión, los estudiantes carecen de conocimientos previos ya sea de un tema específico o de temas generales para comprender los textos.

TABLA N°08: ANTICIPACIÓN DEL CONTENIDO

Criterio	Siempre		A veces		Nunca		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
¿Anticipo el contenido del texto por su título?	6	20,0	11	36,7	13	43,3	30	100

Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del I ciclo de la carrera de Educación Primaria de la UCV – Chiclayo

INTERPRETACIÓN

43,3% de los estudiantes nunca anticipan el contenido del texto por su título; 36,7% lo hace a veces y sólo 20% siempre anticipa el contenido del texto. Estos índices, afirman que los estudiantes no construyen el significado del texto por medio del título; lo cual confirma que debido al escaso conocimiento previo que tienen no pueden deducir el contenido del texto.

TABLA N°09: MENSAJE DEL TÍTULO

Criterio	Siempre		A veces		Nunca		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
¿Pienso en el mensaje o significado que transmite el título?	8	26,7	9	30	13	43,3	30	100

Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del I ciclo de la carrera de Educación Primaria de la UCV – Chiclayo

INTERPRETACIÓN

43,3% de los estudiantes no piensan en el mensaje o significado que transmite el título; 30% lo hacen y 26,7% siempre expresan el mensaje. Esto permite deducir, que los estudiantes en su mayoría tienen dificultad para extraer el mensaje a partir del título del texto.

TABLA N°10: ORGANIZACIÓN DE IDEAS

Criterio	Siempre		A veces		Nunca		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
¿Organizo correctamente las ideas en el resumen?	5	16,7	10	33,3	15	50	30	100

Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del I ciclo de la carrera de Educación Primaria de la UCV – Chiclayo

INTERPRETACIÓN

50% de los estudiantes no organizan ideas correctamente en un resumen; 33.3% a veces lo hacen y 16.7% sí lo hacen. Se deduce, que los estudiantes al no tener un propósito en la lectura ni poseer conocimientos previos; en consecuencia, al elaborar un resumen del texto las ideas son incoherentes.

TABLA N°11: CONCLUSIONES DEL TEXTO

Criterio	Siempre		A veces		Nunca		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
¿Extraigo conclusiones de mis inferencias?	6	20,0	11	36,7	13	43,3	30	100

Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del I ciclo de la carrera de Educación Primaria de la UCV – Chiclayo

INTERPRETACIÓN

43.3% de los estudiantes no extraen conclusiones a partir de sus inferencias; 36.7% a veces lo hacen y 20% sí lo hacen. Se deduce, que los estudiantes no valoran críticamente la información leída ya que no plantea conclusiones del texto vinculados al tema leído.

TABLA N°12: ARGUMENTACIÓN

Criterio	Siempre		A veces		Nunca		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
¿Emito mis puntos de vista y los argumento?	5	16,7	8	26,7	17	56,6	30	100

Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del I ciclo de la carrera de Educación Primaria de la UCV – Chiclayo

INTERPRETACIÓN

56.6% de los estudiantes no emiten sus puntos de vista ni los argumentan; 26.7% a veces lo hacen y 16.7% sí lo hacen. Se deduce, que los estudiantes después de leer el texto no expresan sus puntos de vista sobre el mensaje o contenido; en consecuencia, no logran el nivel crítico de la comprensión de textos que es de emitir juicios con fundamentos.

TABLA N°13: PUNTOS DE VISTA

Criterio	Siempre		A veces		Nunca		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
¿Establezco y emito mis propios puntos de vista?	5	16,7	11	36,7	14	46,6	30	100

Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del I ciclo de la carrera de Educación Primaria de la UCV – Chiclayo

INTERPRETACIÓN

Se observa que 46.6% de los estudiantes no establecen ni emiten sus puntos de vista; 36.7% a veces lo hacen y 16.7% sí lo hacen. Con estos resultados se confirma que los estudiantes después de leer el texto carecen de conocimientos previos para crear u organizar sus propios puntos de vista; en consecuencia, no logran el nivel crítico de la comprensión de textos.

TABLA N°14: IDENTIFICACIÓN DE NEXOS Y RELACIONES

Criterio	Siempre		A veces		Nunca		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
¿Identifico los nexos y relaciones entre la información contenida en el texto y lo que conozco del tema?	3	10	7	23,3	20	66,7	30	100

Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del I ciclo de la carrera de Educación Primaria de la UCV – Chiclayo

INTERPRETACIÓN

Se observa que 66.7% de los estudiantes no identifican los nexos y relaciones entre la información contenida en el texto y lo que conocen del tema; 23.3% a veces lo hacen y 10% sí lo hacen. Con estos resultados se confirma que los estudiantes después de leer el texto carecen de conocimientos previos para reconocer la información del texto. En consecuencia, carecen de comprensión interpretativa para construir el significado del texto.

TABLA N°15: INFORMACIÓN LEÍDA CON OTROS CONTEXTOS

Criterio	Siempre		A veces		Nunca		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
¿Encuentro nexos y relaciones entre la información leída y otros contextos?	6	20	9	30	15	50	30	100

Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del I ciclo de la carrera de Educación Primaria de la UCV – Chiclayo

INTERPRETACIÓN

Se observa que 50% de los estudiantes no encuentran nexos y relaciones entre la información leída y otros contextos; 30% a veces lo hacen y 20% sí lo hacen. Con estos resultados se confirma que los estudiantes no buscan relaciones que van más allá de lo leído, ni relacionan lo leído con sus saberes previos. En consecuencia, estamos con estudiantes que no han alcanzado el nivel inferencial de la comprensión de textos.

TABLA N° 16: APLICACIÓN DE LA INFORMACIÓN LEÍDA

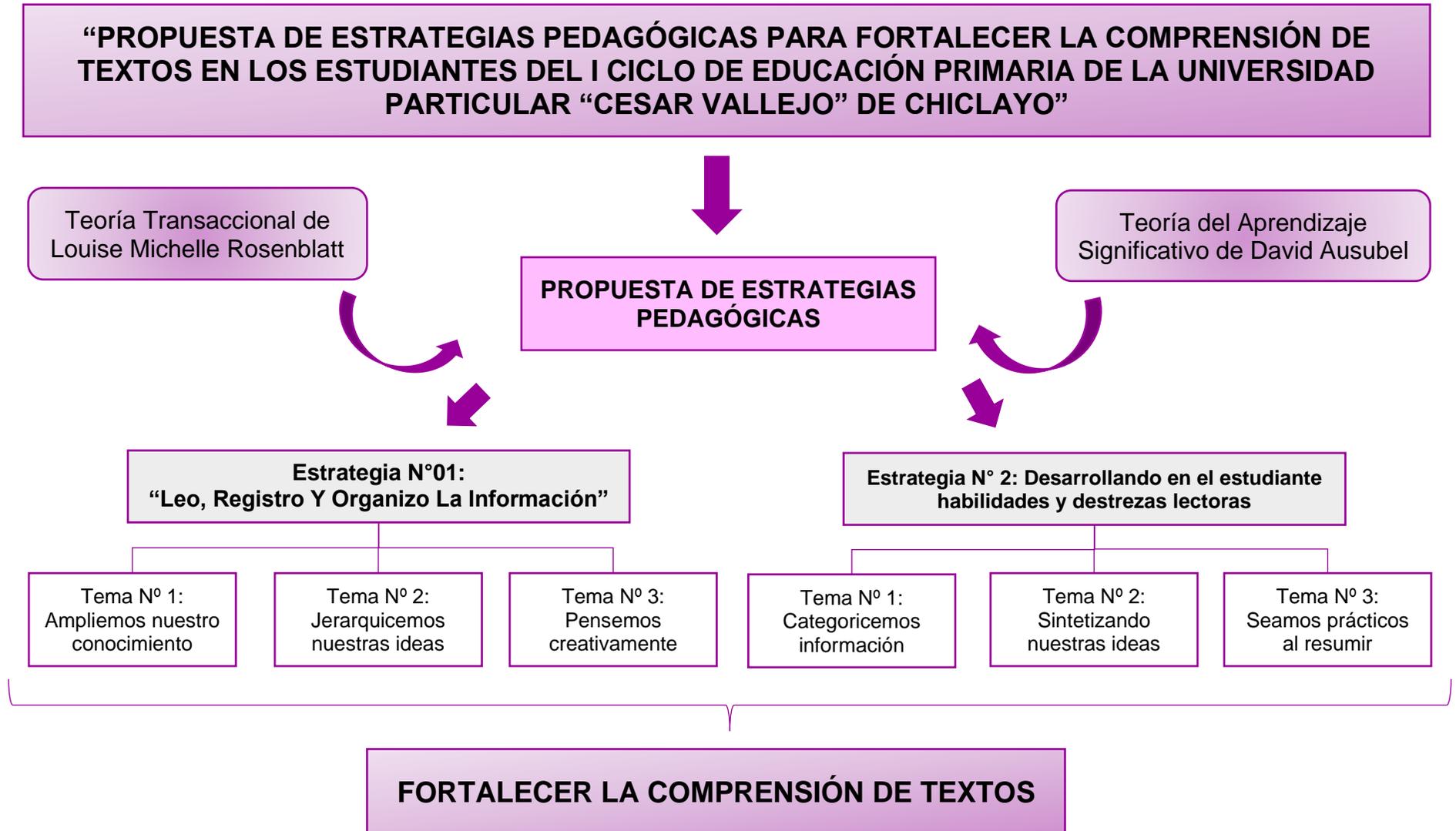
Criterio	Siempre		A veces		Nunca		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
¿Aplico la información leída a otros contextos de la vida?	6	20	4	13,3	20	66,7	30	100

Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes del I ciclo de la carrera de Educación Primaria de la UCV – Chiclayo

INTERPRETACIÓN

Se observa que 66,7% de los estudiantes no aplican la información leída a otros contextos de la vida; 20% si lo hacen y 13,3% a veces lo hacen. Con estos resultados se confirma que los estudiantes no extienden o extrapolan lo leído a su vida, parcialmente en base a sus ideas sobre las costumbres, sus ideas sobre las personas, sobre la importancia de eventos en la vida de una persona, emociones y sentimientos en el ser humano, cultura, características personales, experiencia. En consecuencia, estamos con estudiantes que no han alcanzado el nivel inferencial de la comprensión de textos.

3.2.MODELO TEÓRICO



3.3. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

3.3.1. Denominación

“Propuesta de Estrategias Pedagógicas para fortalecer la comprensión de textos en los estudiantes del I Ciclo de Educación Primaria de la Universidad Particular “Cesar Vallejo” de Chiclayo”

3.3.2. Introducción

Comprender lo que se lee es un proceso complejo y si intentamos definir que es la comprensión es bastante ambiguo, debido a que hay muchas definiciones como: “Habilidad de comprender lo dicho en el texto”, “Extraer las ideas principales, interpretar y valorar la información expresada en el texto” y así muchas otras definiciones. Lo mismo pasa con el concepto de lectura: “Producto de la interacción entre el lector y el texto”. La comprensión es un proceso de la lectura, que tiene muchos problemas en los estudiantes de todos los niveles, ya que para leer no se nace sabiendo. Hay muchos factores que determinan la comprensión de la lectura como son: el texto, el lector, los conocimientos previos del lector, y las estrategias usadas.

La comprensión de textos es una de las habilidades fundamentales para que los alumnos construyan sólidamente sus propios aprendizajes y para que tengan mejores perspectivas de calidad de vida en el largo plazo. Sin embargo, en nuestro país, las evaluaciones nacionales e internacionales han demostrado los bajos índices de comprensión de textos que alcanzan los alumnos de educación básica. Si no se aprende a leer correctamente, a través de toda la vida del individuo habrá rezagos, fallas en la forma de estudiar, escasa cultura, estudiantes con posibles fracasos, lectores incompetentes, etc.

En la actualidad la gran mayoría de los estudiantes universitarios llegan al claustro universitario con dificultades para comprender lo que leen, y por consiguiente hay dificultad para la localización de las ideas principales, en la jerarquización de las ideas y en la abstracción de los conceptos.

Son muchos los estudiantes que tienen serias dificultades para comprender los textos que leen. La comprensión de textos requiere unas habilidades y competencias que raramente se enseñan a los estudiantes. En la universidad uno de los principales factores del bajo rendimiento académico es la falta de comprensión de textos en los textos.

En general muchos estudiantes universitarios no sienten interés por la lectura ya que les cuesta mucho aprender el proceso de lectura, y cuando ven los enormes textos muchos se aburren, no son textos cercanos a ellos, no son significativos, ni cercanos a su vida diaria, no les enseña a comprenderlos en el claustro universitario, y las actividades son muy escasas y de poco fomento de comprensión; es por ello la importancia de proponer diversas estrategias metodológicas para mejorar este proceso.

3.3.3. Objetivo de la Propuesta.

Objetivo General

Elaborar Estrategias Pedagógicas para fortalecer la comprensión de textos en los estudiantes del I Ciclo de la carrera de Educación Primaria de la Universidad Particular César Vallejo de Chiclayo.

Objetivos Específicos

- Elaborar estrategias pedagógicas para fortalecer el nivel de comprensión de textos.
- Plantear estrategias que permitan a los estudiantes poner en práctica las diversas actividades.

3.3.4. Fundamentación.

Fundamentos Teóricos

Teoría Transaccional de Louise Michelle Rosenblatt: 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.

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

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

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.

3.3.5. Estructura de la Propuesta.

La propuesta consta de tres estrategias pedagógicas (VER ANEXOS), donde se detallan partes como: el resumen, la fundamentación, objetivos, temática, metodología, evaluación, conclusiones, recomendaciones y bibliografía. Las estrategias pedagógicas dentro de la propuesta es una formulación racional de actividades específicas, graduadas y sistemáticas para cumplir los objetivos de dicho programa.

3.3.6. Desarrollo Metodológico

Para la realización de esta estrategia y alcanzar los objetivos propuestos planteamos seguir un proceso metodológico de tres momentos para cada tema propuesto.

ESTRATEGIA	COMPONENTES	ACCIONES
N°01	Introducción	<ul style="list-style-type: none">• Motivación.• Comunicación de los objetivos de la reunión.• Repaso y/o control de los requisitos.
	Desarrollo	<ul style="list-style-type: none">• Presentación de la materia por el facilitador, utilizando el tipo de razonamiento previsto.

		<ul style="list-style-type: none"> • Realización por los participantes de ejercicios prácticos de aplicación (individuales o en grupo). • Evaluación formativa del progreso de los participantes. • Refuerzo por parte del facilitador, con el fin de asegurar el aprendizaje logrado.
	Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del aprendizaje logrado en relación con los objetivos de la reunión. • Comunicación a los participantes de los resultados de la evaluación y refuerzo con el fin de corregir y fijar el aprendizaje logrado. • Síntesis del tema tratado en la reunión. • Motivación del grupo mostrando la importancia y aplicabilidad de lo aprendido. • Anuncio del tema que será tratado y/o actividad que será realizada en la reunión siguiente.
N°02	Introducción	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación. • Comunicación de los objetivos de la reunión. • Repaso y/o control de los requisitos.
	Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la materia por el facilitador, utilizando el tipo de razonamiento previsto. • Realización por los participantes de ejercicios prácticos de aplicación (individuales o en grupo). • Evaluación formativa del progreso de los participantes.

		<ul style="list-style-type: none"> • Refuerzo por parte del facilitador, con el fin de asegurar el aprendizaje logrado.
	Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del aprendizaje logrado en relación con los objetivos de la reunión. • Comunicación a los participantes de los resultados de la evaluación y refuerzo con el fin de corregir y fijar el aprendizaje logrado. • Síntesis del tema tratado en la reunión. • Motivación del grupo mostrando la importancia y aplicabilidad de lo aprendido. • Anuncio del tema que será tratado y/o actividad que será realizada en la reunión siguiente.

3.3.7. Evaluación de las estrategias

Por ser la estrategia de tipo propositivo, adjuntamos a ella una propuesta de evaluación, el diseño de esta evaluación demanda tener en cuenta los objetivos, el contenido y el desempeño del facilitador

Esta evaluación está diseñada para ser aplicada al finalizar la estrategia; se elaboró un cuestionario que se aplicará al final de cada estrategia (VER ANEXOS)

CONCLUSIONES

1. Se encontró que los estudiantes del I ciclo de la carrera profesional de Educación Primaria de la Universidad Particular “César Vallejo”, provincia de Chiclayo presentan un bajo nivel en comprensión de textos tanto para lo literal, inferencial y crítico; caracterizado en que más de la mitad de los encuestados no identifican frases o expresiones de las ideas principales; no identifica los personajes secundarios en un texto; al leer un texto no comprende el significado explícito del texto ni identifica los personajes principales del texto; no establece correlaciones sobre ideas principales en el texto, no interpretan frases o ideas explícitas en el texto, nunca emiten una apreciación personal con respecto al texto leído, no tienen definido el propósito de la lectura; nunca trazan acciones para procesar la información, entre otros.
2. Se elaboró una propuesta de estrategias pedagógicas basada en la Teoría Transaccional de Louise Michelle Rosenblatt y en la teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel; dirigida a los estudiantes del I ciclo, donde se propusieron dos estrategias, denominadas: Leo, registro y organizo la información, y desarrollando en el estudiante habilidades y destrezas lectoras. Además, cada estrategia se abarcaron 03 temas cada una, precisando: Ampliemos nuestro conocimiento, Jerarquicemos nuestras ideas, pensemos creativamente, Categoricemos información, Sintetizando nuestras ideas y Seamos prácticos al resumir.
3. Contribuir al fortalecimiento de la comprensión de textos en los estudiantes del I ciclo de la carrera de Educación Primaria de dicha Universidad.

RECOMENDACIONES

1. Es necesario que los estudiantes del I Ciclo de la carrera de Educación Primaria de la Universidad Particular “César Vallejo” de la provincia de Chiclayo traten de investigar y logren agenciarse de nuevas estrategias pedagógicas con el propósito de lograr una lectura precisa y eficaz en los estudiantes, con ello mejorar la formación de futuros profesionales.
2. Las estrategias pedagógicas orientadas a la comprensión de textos sean complementadas y adecuadas de acuerdo a las necesidades e intereses, del resto de estudiantes de las otras carreras profesionales de la Universidad Particular “César Vallejo”, Chiclayo.
3. Además, las estrategias pedagógicas de comprensión de textos planteadas sean desarrolladas en forma permanente, sistemática e integral, tratando de alcanzar todos los cursos de la malla curricular.

BIBLIOGRAFÍA

1. ACEDO DE BUENO, M. (2000) Estrategias de la comprensión lectora. Editorial Trillas, México.
2. AGENCIA DE PROMOCIÓN DE LA INVERSIÓN PRIVADA-PERÚ (2011) Por qué invertir en el Perú: Ubicación geográfica. (En Línea) Disponible en: <http://www.proinversion.gob.pe/0/0/modulos/JER/PlantillaStandard.aspx?ARE=0&PFL=0&JER=58>
3. AGÜERO, J. y CUETO, S. (2004). Dime con quién estudias y te diré cómo rindes: Peereffects como determinantes del rendimiento escolar. (En Línea) Disponible en: <http://cies.org.pe/es/node/195>
4. AGUILAR, María Alejandra; QUESADA, Teresa (2003) Los mapas mentales, los mapas conceptuales y los mapas semánticos. Universidad Simón Bolívar-Decanato de estudios de Postgrado. Venezuela.
5. ALLIENDE, F. & CONDEMARÍN, M. (1988). La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Santiago de Chile: Andrés Bello.
6. ALLIENDE, F. (1993) Adquisición, estimulación y desarrollo de habilidades lectoras en el niño. Memorias congreso internacional del lenguaje y la comunicación. Bogotá: INPI.
7. ANAYA, D. (2005) Efecto del resumen sobre la mejora de la Metacompreensión, la comprensión lectora y el rendimiento académico. (En Línea) Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_14.pdf Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
8. AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN (1983) Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo .2º México: Ed. TRILLAS
9. BAZÁN, Z.; ROLDÁN, K. y VILLAROEL, M. (2003). Relación entre la capacidad de atención-concentración y el nivel de comprensión lectora en niños de cuarto y quinto grados de primaria de centros educativos estatales del distrito de La Molina. Tesis para optar el grado de magíster en Psicología. Unife. Lima, Perú.

10. BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude (2009) Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Barcelona: Siglo XXI.
11. BRAVO VALDIVIEZO, L.; VILLALON, 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.
12. BUZAN, Tony (2007) El libro de la lectura rápida. Barcelona: Editorial Urano.
13. CALERO PÉREZ, Mavilo (2005) Técnicas de Estudio e Investigación. Lima: Editorial San Marcos.
14. CANALES, Ricardo. (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.
15. CANO CORREA, Elena (2001) Estrategias metacognitivas y cognitivas de aprendizaje en el procesamiento de la información. Departamento académico de Psicología. Pirámide, Año 2. N° 1. Barcelona.
16. CASSANY, D (2005) Los significados de la comprensión crítica. Lectura y vida. Buenos Aires: Revista Latinoamericana de Lectura.
17. CÁZARES, L. (1990). Técnicas actuales de investigación documental. México: Trillas.
18. CLEMENTE LIMUSA, M. y Ana B. DOMÍNGUEZ G. (1999) La Enseñanza de la lectura. Enfoque Psicolingüística y Sociocultural. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
19. 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
20. DEFIOR CITOLER, Sylvia (1996) Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo, lectura, escritura, matemática. Málaga, España: Aljibe.

21. DÍAZ BARRIGA, F. y Gerardo HERNÁNDEZ (2002) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México: McGraw-Hill.
22. DIETERICH, H. (2001). Nueva Guía para la investigación científica. México: Ariel.
23. DIFABIO, H. (2008) El test cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario. Chile: Revista Lingüística Teórica y Aplicada.
24. ECHEVARRÍA, M y GASTÓN A. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios: Implicaciones en el diseño de programas de intervención. Disponible en: <http://www.vc.ehu.es/depe/relectron/n10/el10a6.html>
25. ELOSÚA, Rosa (1993) Estrategias para Enseñar y aprender a pensar. Procesos Cognitivos. Universidad Complutense de Madrid. Capítulo I-IV. Madrid, España: Ediciones Narcea.
26. FERNANDEZ - ABASCAL, E y otros (2001) Procesos Psicológicos. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
27. FERNÁNDEZ LÓPIZ, Enrique (2000) Explicaciones sobre el Desarrollo Humano. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
28. GÁLVEZ VÁSQUEZ, José (2005) Métodos y Técnicas de Aprendizaje. Teoría y Práctica. Trujillo: Editora Gráfica Norte.
29. GARCÍA J. (1999). Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales. Barcelona: Paidós.
30. GARCÍA, F. (2004). La Tesis: Recomendaciones. México: Limusa.
31. HERNÁNDEZ RAMÍREZ, Porfirio; DORTICÓS BALEA, Elvira (2004) Instituto de Hematología e Inmunología. Revista cubana Hematol Inmunol Hemoter v.20 N° 3 Ciudad de la Habana.
32. IRRAZABAL, N., SAUX, G., BURÍN, D. y Lewón, J. (2004). Metacomprensión. Un estudio de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue. Argentina. Disponible en:

<http://face.uncoma.edu.ar/investigacion/congreso/articulos/area%202/t139%20%20irrazabal%20y%20otros%20-%20ponencia.pdf>

33. LANZA VAN DER BERGH, Oscar (2009) Tesis de grado y monografías. ABC De la Redacción y Publicación. La Paz-Bolivia.
34. LATUZ, R., MONTERO, I. y MORALES, M. (2003). Conocimiento metacomprendivo lector entre estudiantes de programas de Educación Monolingüe y sus pares de programas de Educación Bilingüe. Tesis para optar el título profesional de Psicólogo. Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
35. MECE, Judith (2004) Desarrollo del niño y del adolescente: Compendio para educadores. México: SEP: Mcgraw-Hill.
36. MENDOZA DE MATOS, Grecia; BARRIENTOS JIMENEZ, Elsa J. (1990) Metodología del Trabajo Universitario. Perú.
37. MEZA BORJA, Aníbal (2001) Metacognición y Estrategias Cognitivas. En García García, Victoria. Experiencia de Vida. Facultad de Psicología, Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Lima, Perú: Ediciones Libro Amigo.
38. MINISTERIO DE COMERCIO EXTERIOR Y TURISMO (2005) Región Lambayeque. (En Línea) Disponible en: <http://www.mincetur.gob.pe/newweb/portals/0/LAMBAYEQUE.pdf>
39. MOYA, R. (2007). Estadística descriptiva. Lima: San Marcos.
40. MUÑOZ, C., & BENASSINI, M. (1998). Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis. México: Pearson.
41. NAVARRO, Bertha (2006) Conocimiento previo y comprensión lectora; en Voces Múltiples, N° 1 Año 01. Revista del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad Nacional Federico
42. NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (2001) Estrategias De Aprendizaje. Madrid: Santillana.
43. ONTORIA y otros (2000) El Aprendizaje Significativo, según Ausubel. México: Editorial Trillas.

44. PARTIDO, M (1998) La lectura como experiencia didáctica. Venezuela: Universidad del Zulia.
45. PIRLS (2006) Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación. (En Línea) Disponible en: <http://www.ince.mec.es/pub/pirlsmarcos.pdf>
46. POZO, I. (1999). Aprendices y Maestros. La Nueva Cultura del Aprendizaje. Madrid.
47. QUAAS, C. y CRESPO, N. (2003) ¿Inciden los métodos de enseñanza del profesor en el desarrollo del conocimiento metacomprendido de sus alumnos? Revista Signos. Vol.36, N° 54 (En Línea) Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342003005400007&lng=es&nrm=iso
48. QUAAS, C., ASCORRA, P. y BERTOGLIA, L. (2005) Estrategias metacomprendidas lectoras y constructos asociados: en búsqueda de una relación. Psicoperspectivas. Revista de la Escuela de Psicología, Facultad de Filosofía y educación. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso vol. IV.
49. RIVERA, M. (2003). Estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5° y 8° año básico de la Comuna de Osorno. (En Línea) Disponible en: <http://www.reduc.cl/reduc/mrivera.pdf>
50. RODRÍGUEZ, G. G., & GARCIA, E. (2005). Metodología de la investigación cualitativa. España: Díaz de Santos.
51. ROSENBLATT, L (2002) La literatura como exploración. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
52. 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.
53. SÁNCHEZ LIHÓN, Danilo. (1998) La Aventura De Leer. Lima-Perú.
54. SANTIBÁÑEZ, R. y PISCONTE, M. (2003) Efectos del programa de reforzamiento de lectura orientado al desarrollo de habilidades metalectoras en los alumnos de estudios

generales de la Universidad Nacional de Piura. Tesis para optar el grado de magíster en Psicología. Unife. Lima, Perú.

55. SEBASTIAN, Araceli; BALLESTEROS, Belén; SANCHEZ GARCIA, Mari Fe. (2010). Técnicas de estudio. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
56. SMITH, Frank (1999) Comprensión de la lectura. México: Editorial Trillas.
57. SOTA NADAL, Javier. (2004) El sentido de la II Reforma Universitaria en el Perú. Lima: Asamblea Nacional de Rectores.
58. STRAUSS, A., & CORBIN, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Chile: Universidad de Antioquía.
59. 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. Crecer (En Línea) Disponible en:
http:
http://www.minedu.gob.pe/web/el_ministerio/el_ministerio/PlaniEstra/umc/revista/revcrecer_02.pdf
60. VELARDE CONSOLI, Esther (2006) Estrategias Cognitivas y Metacognitivas para Mejorar la Comprensión Lectora. Universidad Nacional Mayor De San Marcos. (En Línea) Disponible en: http://ifejant.org.pe/Archivos/estrateg_metacog.pdf
61. ZAID GABRIEL Y OTROS. (2006) Encuesta Nacional de Lectura (ENL), Informes y evaluaciones. México: Conaculta. UNAM.

ANEXOS

ENCUESTA DE ESTUDIANTES

OBJETIVO: Recoger información sobre el nivel de comprensión de textos, la información recogida nos permitirá realizar una propuesta metodológica para fortalecer la comprensión de textos, y así mejorar el proceso docente educativo.

INSTRUCCIONES: Lee detenidamente cada pregunta, antes de contestarla, así como tu posible respuesta.

Nombres: _____ Sexo: _____
Fecha: _____ Edad: _____

CÓDIGO A: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

1. ¿Tienes definido el propósito de la lectura?

Siempre () A veces () Nunca ()

2. ¿Pienso en cómo procesar la información, trazo acciones a seguir?

Siempre () A veces () Nunca ()

3. ¿Pienso que tengo los conocimientos previos necesarios para enfrentar un texto (Conocimientos del tema como generales del mundo)?

Siempre () A veces () Nunca ()

4. ¿Anticipo el contenido del texto por su título?

Siempre () A veces () Nunca ()

5. ¿Pienso en el mensaje o significado que transmite el título?

Siempre () A veces () Nunca ()

6. ¿Organizo correctamente las ideas en el resumen?

Siempre () A veces () Nunca ()

7. ¿Extraigo conclusiones de mis inferencias?

Siempre () A veces () Nunca ()

8. ¿Emito mis puntos de vista y los argumento?

Siempre () A veces () Nunca ()

9. ¿Establezco y emito mis propios puntos de vista?

Siempre () A veces () Nunca ()

10. ¿Identifico los nexos y relaciones entre la información contenida en el texto y lo que conozco del tema?

Siempre () A veces () Nunca ()

11. ¿Encuentro nexos y relaciones entre la información leída y otros contextos?

Siempre () A veces () Nunca ()

12. ¿Aplico la información leída a otros contextos de la vida?

Siempre () A veces () Nunca ()

ESTRATEGIA N°01:

“LEO, REGISTRO Y ORGANIZO LA INFORMACIÓN”

a) Resumen

En esta estrategia desarrollaremos en los estudiantes habilidades de identificación de ideas relevantes, organización y jerarquización de la información y asociación de ideas centrales de manera creativa.

La comprensión de textos es un proceso en el cual el lector atiende a la información explícitamente reflejada en el texto y la recuperación efectiva requiere de una comprensión relativamente inmediata o automática del texto. Este proceso necesita de poca o ninguna inferencia o interpretación. El lector debe reconocer la pertinencia de la información o idea en relación con la información buscada.

El proceso de identificación puede exigir que el lector este centrado en varios segmentos de información, y los recupere, teniendo en cuenta la información contenida dentro de una oración o frase.

Para desarrollar las habilidades de comprensión de textos se requiere estrategias adecuadas, primero motivar a los estudiantes para leer, por lo tanto, no consiste en que el maestro diga: “¡Fantástico! ¡Vamos a leer!”, sino en que lo digan o lo piensen ellos.

Esto se consigue planificando bien la tarea de lectura y seleccionando con criterio los materiales que en ella se van a trabajar, tomando decisiones acerca de las ayudas previas que pueden necesitar algunos alumnos, y promoviendo siempre que sea posible aquellas que se aproximen a contextos de uso real, que fomenten el gusto por la lectura y que dejen al lector que vaya a su ritmo para ir elaborando su propia interpretación.

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.

b) Fundamentación

Este taller se fundamenta en el Modelo Transaccional de Louise Michelle Rosenblatt; ya que permite crear espacios de debate de ideas entre los estudiantes en base a los temas propuestos para cada presentación del taller.

c) Objetivos

Registrar ideas relevantes mediante el subrayado, comprender el significado de las palabras del texto y organizar la información mediante un mapa conceptual.

d) Análisis Temático

Esta estrategia permite activar los conocimientos previos, para que los estudiantes registren las ideas al margen del texto, subrayen las ideas principales, resumen de ideas subrayadas, organización de la información, etc.

Siendo una habilidad básica para una comprensión significativa del texto de un contenido determinado y puedan darle sentido al contenido del texto, en este sentido la lectura efectiva, involucra al lector todo lo que haya tenido que hacer el lector antes de leer, y de los conocimientos previos que posee el alumno y los pone en práctica en proceso del desarrollo de la lectura; permite identificar las ideas en un párrafo, oración, lo que motiva el gusto e interés por la lectura.

Por otra parte, la práctica de la lectura rápida permite identificar si los textos que he seleccionado para leer son verdaderamente pertinentes al tema que deseo trabajar, para esto es necesario hacer una lectura rápida para determinar le meta y el propósito de la lectura antes de comenzar a leer detenidamente o descartarlo por no estar perfectamente relacionado con el tema.

El uso de organizadores gráficos puede ser usado antes, durante o después de la lectura, para recordar la información y se convierta en una comprensión efectiva.

Tema N° 1: Ampliemos nuestro conocimiento

1. Aprendizajes esperados:

Registra ideas relevantes al margen, comprendiendo el significado de las palabras.

2. Desarrollo de la estrategia

- Se presentan dos textos: el primero con algunas ideas al margen y otro texto intacto, luego participan contestando verbalmente:
- ¿Qué diferencia existe entre los textos que observan? ¿Cómo se llaman las ideas subrayadas? ¿Qué necesitamos hacer con el texto que no está subrayado?
- Declaración de la actividad a tratar esta clase, comentando cuán importante es hacer notas al margen.
- Mediante la técnica “Lluvia de ideas” contestan lo siguiente:
- ¿Les interesa saber cómo hacer las notas al margen de un texto?
- Breve acotación haciendo referencia que es una buena técnica de comprensión de textos, previo conflicto cognitivo.
- En el texto segundo que se utilizó como motivación procedemos a:
- Subrayar las ideas principales. Este subrayado nos facilitará el camino para registrar las ideas relevantes al margen del texto.
- Resumimos con nuestras propias palabras las ideas subrayadas omitiendo frases o términos innecesarios e incluyendo las complementarias.
- Organizamos las ideas según su importancia.
- Luego se les pregunta qué les pareció los pasos a tener en cuenta.
- Se reúnen en pares a fin de poner en práctica las notas al margen en el texto “Célula madre”, haciendo uso del diccionario a fin de extraer aclaraciones.
- Aplica las notas al margen en algunos artículos de su interés.
- Contestan lo siguiente: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Nos servirá para la vida?
- Comparten sus experiencias comentando con tu entorno familiar y amical cuán importante es hacer explícitas algunas referencias ambiguas y/o implícitas del texto mediante las notas al margen.

Tema N° 2: Jerarquicemos nuestras ideas

1. Aprendizajes esperados:

Organiza y jerarquiza la información adecuadamente construyendo un mapa conceptual.

2. Desarrollo de la estrategia

- Se inicia con una lectura motivadora titulada: “El castillo encantado”.
- Se formula las siguientes interrogantes:
 - ¿Sólo debemos leer? ¿Qué necesitamos luego? ¿Cómo organizar nuestra información? ¿Qué técnicas utilizaremos?
- Declaración de la actividad a conocer. Responden:
 - ¿Qué es el mapa conceptual y cómo se elabora?
 - ¿Qué utilidad tienen, cuáles son los tipos y cómo es su aplicación?
- Breve acotación referente a la parte teórica o breve recuento acerca de la definición y elementos, tipos, elaboración y aplicación del conocimiento.
- Forman grupo de 5 integrantes a fin de hacer trabajo en equipo mediante la técnica “El conteo”.
- Utilizando la información del mismo conocimiento, organizan la información dada luego de haber leído, analizado referente a la definición, elementos, elaboración y utilidad del mapa conceptual.
- Registran la información organizada en su cuaderno, luego de monitorearlos y revisarlos de grupo en grupo.
- Se entrega enlaces mediante palabras con las que formarán proposiciones.
- En sus mismos grupos de trabajo conformados, organizan la información de la lectura: “Órganos sensoriales”, considerando la estructura del mapa conceptual.

- Se aclara que para su elaboración deben tener creatividad e imaginación ya que son organizadores visuales.
- Elige un tema de interés en la carrera de educación y organiza la información que luego será enviado al correo electrónico del docente para su revisión.
- Se responden: ¿Qué aprendimos hoy, ¿cómo lo aprendimos, nos servirá para la vida?
- Indaga en qué consiste los mapas mentales.

Tema N° 3: Pensemos creativamente

1. Aprendizajes esperados:

Refleja ideas centrales asociando creativamente la información mediante ramas nodales.

2. Desarrollo de la estrategia

- Se grafica en la pizarra una neurona, y se solicita propuestas de un tema de interés para organizarla.
- ¿Qué deducción tienes acerca del gráfico? ¿Cómo asocias la imagen dibujada en la pizarra y la que observas en el power point? ¿Qué genera en ti estas imágenes?
- Declaración de la actividad a tratar esta clase, comentando que es importante el dominio del tema para ramificar la información adecuadamente.
- Se emplea la técnica “Lluvia de ideas” y contestan lo siguiente:
- ¿Qué es un mapa mental? ¿Quién es su creador y qué características nos detalla? ¿Cómo reflejar y asociar las ideas?
- Breve acotación referente a la parte teórica acerca del mapa mental: definición, características, preparación y aplicación, previo conflicto cognitivo.
- Se reparte material acerca del mapa mental para leer y tener una idea general de la teoría en forma individual,

- Luego mediante la técnica expositiva y con ayuda de material didáctico consolidamos la base teórica entre alumnos y profesor con la aplicación demostrativa en la pizarra.
- Forman cuatro grupos a fin de hacer trabajo en equipo.
- Se facilita la lectura “Sistema digestivo” a fin de leer, analizar, criticar, discutir y comprensivamente; además de creativamente reflejar las ideas centrales utilizando formas, colores, dibujos y líneas al ramificar.
- Presenta en un papelógrafo el mapa conceptual elaborado.
- Sacan conclusiones al comparar entre los trabajos de los grupos con la finalidad de corregir, agregar, omitir y mejorar en plenario el mapa mental como técnica de lectura; previo repaso de la teoría en forma grupal y extrae semejanzas y diferencias del mapa conceptual.
- Contestan lo siguiente: ¿Qué aprendimos hoy? ¿cómo lo aprendimos? ¿Nos servirá para la vida?
- Comparte sus experiencias comentando con su entorno familiar y amical cuán importante es el mapa mental para organizar dinámica y creativamente la información de lecturas.

e) Conclusiones

La aplicación de las notas al margen de textos permite comprender el significado de las palabras.

De una manera dinámica y divertida los estudiantes pueden mejorar sus niveles de comprensión.

La organización de la información mediante mapas conceptuales sirve para estructurar el pensamiento.

f) Sugerencias

Aplicar estas presentaciones para mejorar la comprensión de textos en los estudiantes.

Ampliar y aplicar las presentaciones en el plan de estudios a fin de elevar en nivel de comprensión de textos.

g) Bibliografía

1. AGUILAR, María Alejandra; QUESADA, Teresa (2003) Los mapas mentales, los mapas conceptuales y los mapas semánticos. Universidad Simón Bolívar-Decanato de estudios de Postgrado. Venezuela.
2. BUZAN, Tony (2007) El libro de la lectura rápida. Barcelona: Editorial Urano.
3. HERNÁNDEZ RAMÍREZ, Porfirio; DORTICÓS BALEA, Elvira (2004) Instituto de Hematología e Inmunología. Revista cubana Hematol InmunolHemoter v.20 N° 3 Ciudad de la Habana.
4. SEBASTIAN, Araceli; BALLESTEROS, Belén; SANCHEZ GARCIA, Mari Fe. (2010). Técnicas de estudio. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

ESTRATEGIA N° 2:

**DESARROLLANDO EN EL ESTUDIANTE HABILIDADES Y DESTREZAS
LECTORAS**

a) Resumen

Los datos disponibles hasta ahora permiten sostener claramente la idea de que la comprensión es un proceso interactivo entre el lector y el texto. Con todo, hay ciertas habilidades que pueden inculcarse a los alumnos para ayudarles a que aprovechen al máximo dicho proceso interactivo. En este sentido, una habilidad se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad.

Por otro lado, la comprensión de textos, al ser un proceso interactivo el alumno adquiere habilidades de tal manera que permita mejorar su aprendizaje, procesos cognitivos y habilidades conductuales dirigidas a alcanzar los objetivos de aprendizaje que se determinen en forma efectiva y eficiente. Con la ventaja, frente a otros métodos didácticos, de que el entrenamiento en estrategias de aprendizaje fomenta la

independencia en el estudio al dotar al alumno de habilidades que le permiten enfrentar exitosamente la lectura de textos de muy diversa índole.

b) Fundamentación

Fundamentada en la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel; es el proceso que se genera en la mente humana cuando subsume nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva y que requiere como condiciones: predisposición para aprender y material potencialmente significativo que, a su vez, implica significatividad lógica de dicho material y la presencia de ideas de anclaje en la estructura cognitiva del que aprende.

c) Objetivo

Desarrollar en los estudiantes del I Ciclo de nuestro vértice de preocupación, habilidades y destrezas en comprensión de textos.

d) Análisis Temático

En este apartado se hace una presentación formal de las actividades prácticas para conocer el nivel de habilidades y destrezas en los estudiantes aludidos.

Tema N° 1: Categoricemos información

1. Aprendizajes esperados:

Categoriza la información usando diferentes formas para su representación mediante un mapa semántico.

2. Desarrollo de la estrategia

- Se reparte recortes de cartulina con un párrafo a 5 alumnos al azar, donde en su integridad conforma un texto; luego participan verbalmente en el plenario para organizar de manera categórica.
- Se explora sus conocimientos previos mediante las consultas siguientes:

- ¿Qué apreciación te merece la información repartida? ¿Con qué finalidad se ha repartido así? ¿Qué se pretende?
- Declaración de la actividad a tratar, comentando cuán importante es categorizar información.
- Se emplea la técnica “Lluvia de ideas” y contestan lo siguiente:
- ¿Qué es el mapa semántico? ¿Por qué semántico? ¿Qué se activa mediante el mapa semántico?
- Breve acotación referente a la parte teórica acerca del mapa semántico acerca de su definición, estructura y uso; previo conflicto cognitivo.
- Se reparte material acerca del mapa semántico para leer y tener una idea general de la teoría en forma individual.
- Luego mediante la técnica expositiva y con ayuda de material didáctico consolidamos la base teórica entre alumnos y profesor haciendo una demostración en la pizarra.
- Forman cinco grupos por afinidad a fin de hacer trabajo en equipo.
- Se presenta un texto acerca de “Habilidades cognitivas-metacognitivas y el aprendizaje”, en base a esta lectura luego de analizarla tendrán que categorizar la información en un mapa semántico, uniendo las ideas relevantes mediante líneas, flechas u otros.
- Se abstrae la esencia y valor de la información organizada en el mapa semántico por los alumnos.
- Aporta verbalmente con ideas para mejorar el mapa semántico como técnica de lectura.
- Identifica la originalidad de esta técnica de lectura con respecto al mapa conceptual y mental.
- Contestan lo siguiente: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Nos servirá para la vida?
- Comparte sus experiencias comentando con su entorno familiar y amical cuán importante es hacer uso del mapa semántico.

Tema N° 2: Sintetizando nuestras ideas

1. Aprendizajes esperados:

Analiza el contenido de la información e integra ideas, aportando crítica y juicio personal.

2. Desarrollo de la estrategia

- Se invita a un alumno a deleitarse con una lectura “La hormona de la felicidad” y a partir de ésta, contestan:
- ¿Cuál es la idea general? ¿Qué mensaje nos transmite? Al expresar en pocas palabras ¿Qué técnica de lectura crees que nos permite?
- Declaración de la actividad a tratar, comentando cuán importante es sintetizar.
- Se emplea la técnica “Lluvia de ideas” y contestan lo siguiente:
- ¿Por qué crees que es importante la síntesis? ¿Cómo defines la síntesis? ¿Crees que es fácil o difícil hacer síntesis? Argumenta tu respuesta.
- Breve acotación referente a la parte teórica acerca de la síntesis; su definición, utilidad y forma de redactarla.
- Facilitar el material acerca de la síntesis para leer y tener una idea general de la teoría en forma individual.
- Haremos una demostración de síntesis de la lectura usada en la motivación.
- Forman cinco grupos por afinidad a fin de hacer trabajo en equipo.
- Se facilita la lectura “Necesidades de los estudiantes” para poner en práctica lo aprendido, monitoreando el trabajo, dando sugerencias por grupos.
- Un integrante por grupo lee en el plenario la síntesis realizada.
- Piden la palabra a fin de participar constructivamente referente al trabajo realizado por los diferentes grupos.
- Se aclaran algunas dudas por los alumnos en caso hubiere.

- Eligen un artículo relacionado con su carrera de educación y ponen en práctica lo aprendido.
- Averigua la teoría referente a la elaboración de resúmenes para la próxima clase.
- Contestan lo siguiente: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Nos servirá para la vida?
- Comparten sus experiencias comentando con su entorno familiar y amical el cuán importante es resumir de manera adecuada.

Tema N° 3: Seamos prácticos al resumir

3. Aprendizajes esperados:

Discrimina las ideas y extrae conclusiones al realizar el resumen de un texto.

4. Desarrollo de la estrategia

- Observan una lámina y se plantea algunas situaciones en forma oral, donde participen contestando verbalmente:
- ¿Qué observas y qué puedes decir? ¿Qué acontece cuando nuestros padres, profesores, amistades nos piden expresar: una obra leída, de qué trata el libro, legado cultural de nuestro país, ¿relatar la película que vimos, entre otros? ¿Lo decimos todo?
- Declaración de la actividad a tratar esta clase, comentando cuán importante es saber resumir.
- Se emplea la técnica “Lluvia de ideas” y contestan lo siguiente:
- ¿Qué entiendes por resumen? ¿Qué debe caracterizar un buen resumen? ¿Qué pasos sigues para resumir un texto?
- Breve acotación referente a la parte teórica acerca del resumen: definición, características y pasos, previo conflicto cognitivo.

- Se reparte el material acerca del resumen para leer y tener una idea general de la teoría en forma individual.
- Luego mediante la técnica expositiva y/o demostrativa, con ayuda de material didáctico consolidamos la base teórica entre alumnos y profesor al presentarlas en un papelógrafo un texto para la aplicación práctica y al culminar se muestra en otro papelógrafo el texto resumido para que comparen con el texto íntegro y saquen sus conclusiones de lo interesante que se sigue los pasos para resumir.
- Forman cinco grupos a fin de hacer trabajo en equipo.
- Se presenta un texto “Funciones del estudio, factores que condicionan el estudio” a cada grupo de trabajo para realizar el resumen en un papelógrafo teniendo en cuenta las características y pasos a seguir; además emplearán las técnicas ya estudiadas.
- Un integrante por grupo expone su resumen en el plenario, comparando con el texto original.
- Sacan conclusiones al comparar el resumen presentado por el profesor en un papelógrafo y los resúmenes hechos en el aula.
- Elabora un resumen de un artículo de su interés profesional. Además, expresa en un organizador visual ya estudiado como técnica de lectura semejanzas y diferencias entre resumen y síntesis.
- Contestan lo siguiente: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Nos servirá para la vida?
- Comparte sus experiencias comentando con su entorno familiar y amical y cuán importante es resumir de manera adecuada.

e) Conclusiones

Desarrollar habilidades y destrezas en los estudiantes es de suma importancia para forjar el camino en el nivel superior.

Utilizar técnicas de lectura facilitará la comprensión de los estudiantes.

f) Sugerencias

Repensar las estrategias para desarrollar en los estudiantes sus habilidades y destrezas lectoras.

Cada una de las actividades propuestas deberán aplicarse en la carrera de Educación Primaria de la Universidad Particular “César Vallejo”, Chiclayo.

Extender las actividades a otras Escuelas de la Universidad Particular “César Vallejo”, Chiclayo.

g) Bibliografía

1. CANO CORREA, Elena (2001) Estrategias metacognitivas y cognitivas de aprendizaje en el procesamiento de la información. Departamento académico de Psicología. Pirámide, Año 2. N° 1. Barcelona.
2. MENDOZA DE MATOS, Grecia; BARRIENTOS JIMENEZ, Elsa J. (1990) Metodología del Trabajo Universitario. Perú.

ENCUESTA PARA EVALUAR LA ESTRATEGIA

I. Objetivos de la Estrategia

1. Se cumplieron

Sí ()

No ()

2. Respondieron a las expectativas

Sí ()

No ()

3. Le permitió abrir nuevas inquietudes de actualización

Sí ()

No ()

II. Contenidos de la Estrategia

1. Le facilitó familiarizarse con el tema

Sí ()

No ()

2. Le ofreció actualizarse en la temática

Sí ()

No ()

3. Tuvieron relación con el objetivo de la propuesta

Sí ()

No ()

4. Respondieron a sus expectativas

Sí ()

No ()

Contenidos y Temas

El tema que más me gustó fue: _____

El tema que menos me gustó fue: _____

El tema que mejor fue expuesto y aplicado por el facilitador fue:

III. Desempeño del Facilitador

1. La estrategia fue expuesta en forma lógica y organizada

Sí ()

No ()

2. El manejo de grupo por parte del expositor fue:

Excelente ()

Bueno ()

Malo ()

3. El dominio práctico del facilitador fue:

Excelente ()

Bueno ()

Malo ()