

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA  
ESCUELA DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA MENCIÓN PROBLEMAS DE  
APRENDIZAJE



PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA  
EN PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN PROBLEMAS DE  
APRENDIZAJE

EL USO DE HISTORIETAS COMO MATERIAL DE LECTURA  
PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN DE TEXTOS EN LOS  
ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA  
DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE SAN JUAN DE  
LURIGANCHO

Autora: Bach. Katia Erika Rojas Quispe

Asesor: Dr. William Jesús Torres Acuña

LIMA- PERÚ  
2018

# AGRADECIMIENTO

A mis hijos, Matías y Gabriela, por ser mi estímulo y fuerza para seguir adelante.

A mi esposo y amigo inseparable Franklin, por alentarme y acompañarme en todo momento para la culminación de esta investigación.

A mi amiga y colega Mildred Ledesma por su apoyo y ayuda desinteresada en pos de mi crecimiento profesional.

## *DEDICATORIA*

*A mi asesor, el Dr. William Torres por sus orientaciones y valiosa ayuda para la realización de esta investigación.*

*A la Dra. Ana Delgado por sus aportes y contribución para la culminación de esta investigación.*

*A los estudiantes quienes participaron de este trabajo de investigación.*

# RESUMEN

La presente investigación tuvo como finalidad explicar el efecto que tiene el uso de historietas como material de lectura en la comprensión de textos escritos en estudiantes de primer grado de primaria de una institución educativa estatal del distrito de San Juan de Lurigancho. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes, entre niños y niñas, 30 estudiantes formaron parte del grupo control y otros 30 formaron parte del grupo experimental. El programa “Vivencio mis lecturas” se llevó a cabo en 10 sesiones. El instrumento de evaluación utilizado fue la prueba de comprensión lectora para primer grado ACL-1.

Los resultados obtenidos posteriormente a la aplicación del programa para mejorar la comprensión de textos escritos en los estudiantes de primer grado de educación primaria, fueron satisfactorios, pues se evidenció que existen diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental antes y después de la aplicación de programa “Vivencio mis lecturas”. Asimismo, se encontró diferencias significativas en la comprensión de lectura entre los estudiantes del grupo experimental y el grupo control, resultados que corroboraron que los estudiantes del grupo experimental mejoraron sus capacidades para la comprensión de lectura usando las historietas como un material innovador quedando demostrado que el programa fue efectivo.

Palabras clave: Programa “Vivencio mis lecturas”, comprensión lectora, historietas, estrategias, capacidades.

# INTRODUCCIÓN

Los cambios de la sociedad exigen que la educación se transforme, hoy nos enmarcamos dentro de una aceleración masiva del conocimiento y uno de los desafíos del sistema educativo es cambiar la forma como aprenden los estudiantes en la Educación Básica con el objetivo de que el estudiante cuente con las herramientas necesarias para lograr desarrollarse plenamente y afrontar con éxitos los desafíos que la sociedad demanda.

Uno de los puntos claves es el referente a la comprensión lectora que constituye la base para el logro de cualquier aprendizaje.

En ese sentido la comprensión lectora debe desarrollarse en las instituciones educativas desde los primeros grados de escolaridad en sus distintos niveles. Los docentes creen que un niño comprende un texto cuando es capaz de decodificar y localizar los datos explícitos obviando niveles más altos de comprensión como el inferencial y criterial. Argumentan que estos niveles se deben enfatizar en los grados superiores.

Muchos docentes desconocen estrategias de comprensión lectora o en algunos casos no las aplican por considerarlas un obstáculo dentro de su dosificación diaria. El meollo del problema es que no trabajan bajo el modelo interactivo. Solé (2004) afirma que este modelo se basa en la interacción entre el texto y el lector quien activa sus conocimientos previos y los relaciona con los del texto para construir una interpretación de él, buscando estrategias que harán posible su comprensión.

Bajo esta perspectiva se sustenta este trabajo de investigación que a continuación paso a detallar.

En el capítulo I, se expone el planteamiento del estudio, en el cual se sitúa el problema de la comprensión lectora desde el contexto internacional hasta el lugar objeto de estudio para la formulación del problema, las investigaciones que

antecedieron al trabajo de investigación, la justificación, desarrollo de objetivos generales y específicos así como la limitación.

En el capítulo II, se explican las bases teóricas que sustentan el tema de la comprensión lectora y su relación con las historietas como material de lectura. Asimismo se detallan las definiciones de términos usados, las hipótesis y las variables.

En el capítulo III, se hace referencia al aspecto metodológico del estudio que incluye el tipo y método de investigación que se aplicó así como el diseño, la población y muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos, el procedimiento de recolección de datos y finalmente las técnicas de procesamiento y análisis de datos.

En el capítulo IV, se presentan los resultados obtenidos al término del programa a través de las tablas y figuras estadísticas, así como también el análisis y discusión de los resultados.

Finalmente, en el capítulo V se explican las conclusiones y recomendaciones. Asimismo, las referencias bibliográficas y anexos que complementan el trabajo de investigación.

## ÍNDICE

AGRADECIMIENTO .....	2
RESUMEN .....	4
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	5
<b>CAPÍTULO I : PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO</b> .....	8
1.1 Formulación del problema.....	8
1.2 Justificación del estudio.....	11
1.3 Antecedentes relacionados con el tema .....	12
1.4 Presentación de objetivos generales y específicos .....	18
1.5 Limitaciones del estudio .....	20
<b>CAPÍTULO II : MARCO TEÓRICO</b> .....	21
2.1 Bases teóricas relacionadas al tema.....	21
2.2 Definición de términos usados .....	64
2.3 Hipótesis .....	65
2.4 Variables.....	68
<b>CAPÍTULO III: MÉTODO</b> .....	69
3.1 Nivel y tipo de investigación .....	69
3.2 Diseño de investigación.....	70
3.3 Población y muestra.....	70
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos. ....	72
3.5 Procedimiento de recolección de datos. ....	76
3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	76
<b>CAPÍTULO IV : RESULTADOS</b> .....	79
4.1 Resultados.....	79
4.2 Análisis de resultados .....	93
<b>CAPÍTULO V : CONCLUSIONES Y RECOMENTACIONES</b> .....	101
Conclusiones.....	101
Recomendaciones .....	102
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	104
<b>ANEXO</b> .....	110

# CAPÍTULO I : PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

## **1.1 Formulación del problema**

En el plano internacional la comprensión lectora resulta ser un tema preocupante pues así lo demuestran las últimas evaluaciones aplicadas a los estudiantes de diferentes países del mundo, tal es el caso de la prueba PISA que evalúa el conocimiento y las habilidades que debe poseer un estudiante al terminar su etapa escolar, las cuales le permitirán desenvolverse con autonomía en la sociedad.

Los resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (prueba PISA de 2001) aplicado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Académico (OCDE) y en la cual se enfatizó el área de comprensión lectora, indicaron que de 43 países participantes, el Perú ocupó el último lugar.

Al respecto, Sanz (2006) sostiene que los resultados fueron nefastos pues el 79.6% de los estudiantes no comprendía lo que leía. Además el 54% se encontraba por debajo del nivel 1 (de un total de 5 niveles) en la escala de comprensión de lectura, es decir, que sólo decodifican pero no comprenden. Estos resultados hicieron que el Perú dejara de participar en las pruebas del 2003 y 2006, reincorporándose en el 2009, año en el que nuevamente se profundizó el análisis de la comprensión lectora.

El Ministerio de Educación - MINEDU (2015a), en el documento respectivo, presentó los resultados en donde nuevamente el Perú obtuvo uno de los últimos lugares, ocupando el puesto 62 de 65 países participantes, sin embargo hubo un incremento significativo pues de los 327 puntos que obtuvo en PISA 2001, aumentó a 370 puntos en PISA 2009.

En PISA 2012 el Perú nuevamente ocupó el último lugar en comprensión lectora, sin embargo, hubo una mejora significativa en PISA 2015, donde el Perú ocupó el puesto 63 subiendo 14 puntos, de los 384 obtenidos en el 2012 a 398 y destacando como el quinto país que más creció en el área; no obstante, seguimos ubicados en los últimos lugares de la lista. Estos resultados reflejan que la comprensión lectora sigue siendo un problema latente en el Perú.

Actualmente el sistema educativo peruano atraviesa por una crisis debido al alto índice de estudiantes que presenta dificultades en la comprensión lectora. Los problemas que tienen los estudiantes para comprender e interpretar un texto afectan la eficiencia en la construcción de nuevos conocimientos, dado que la comprensión es la base del aprendizaje.

Muchos de los estudiantes no progresan más allá de la decodificación y no se les enseña a utilizar estrategias de lectura para mejorar la comprensión, esto se evidencia cuando culminan el ciclo educativo, pues la mayoría de ellos, no ha desarrollado su capacidad lectora.

A nivel nacional, en el 2014 el Ministerio de Educación aplicó la evaluación censal de rendimiento escolar (ECE) a los estudiantes de segundo grado, en las áreas de comprensión lectora y matemáticas. Los resultados en comprensión lectora son alentadores pues existe un incremento respecto a la ECE aplicada en el 2013. En el nivel satisfactorio subió de 33% a 43.5%, reduciendo del mismo modo los estudiantes que están en proceso de comprensión de 51% a 44%, mientras, los que se encuentran en el nivel inicial bajaron de 15.8% a 12.5%.

Sin embargo, aun cuando estos resultados son positivos todavía falta mejorar para lograr lectores competentes. Es por ello que a nivel regional el Ministerio de Educación inició un proceso para mejorar la calidad educativa.

El Ministerio de Educación - MINEDU (2014), en el documento respectivo, presentó la estrategia denominada Soporte Pedagógico que tiene por objetivo generar logros de aprendizaje en los estudiantes involucrando a toda la comunidad educativa: Docentes, equipos directivos, padres y madres de familia, estudiantes y autoridades locales.

Esta estrategia tiene como propósito mejorar las prácticas pedagógicas a través de las capacitaciones periódicas a los docentes enfatizando el desarrollo de competencias en los estudiantes. Asimismo, involucra a los padres y madres de familia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes promoviendo las jornadas y encuentros familiares. En las jornadas se capacita a los padres y madres en el uso de estrategias y materiales en el área de comunicación y matemáticas que estimulen el aprendizaje de sus hijos mientras que los encuentros son talleres vivenciales que permiten la interacción entre padres, madres e hijos y en las cuales se debe aplicar los temas desarrollados en las jornadas.

Esta estrategia aplicada en el departamento de Lima incrementó el rendimiento escolar, esto se evidencia en los resultados obtenidos en la ECE 2014 a nivel de Lima metropolitana donde el 55.8% de los estudiantes se encuentra en el nivel satisfactorio, 39.6% en el proceso y 4.6% en inicio.

Si bien es cierto los resultados muestran un incremento en el logro de aprendizajes de los estudiantes pero aún falta concientizar más a toda la comunidad educativa para caminar en una sola dirección: Partir de una situación real para generar aprendizajes significativos en los estudiantes mediante el desarrollo de sus competencias y habilidades.

Hacia este mismo objetivo trabaja la UGEL 05 de San Juan de Lurigancho quien de todas las UGELES, ocupó uno de los últimos lugares en la ECE 2014 aunque tuvo una mejora significativa con respecto a los últimos años. Por este motivo, se vienen realizando denodados esfuerzos para dar solución a las deficiencias observadas en los docentes con respecto al uso de estrategias en el área de comprensión lectora.

Es por ello que se abordará esta problemática desde la realidad de una institución educativa estatal del distrito de San Juan de Lurigancho.

El problema de investigación fue escogido debido a que los estudiantes del III ciclo del nivel primario, específicamente del primer grado, tienen dificultades para comprender lo que leen. En relación a los acontecimientos expuestos el presente trabajo está orientado a responder a la siguiente interrogante:

¿Qué efecto tiene el uso de las historietas como material de lectura en la comprensión de textos escritos en los estudiantes del primer grado de primaria de una institución educativa estatal del distrito de San Juan de Lurigancho?

Esta pregunta encamina a plantear problemas más específicos conforme se detalla a continuación:

¿Qué efecto tiene el uso de las historietas como material de lectura en el nivel literal de la comprensión de textos escritos en los estudiantes del primer grado de primaria de una institución educativa estatal del distrito de San Juan de Lurigancho?

¿Qué efecto tiene el uso de las historietas como material de lectura en el nivel reorganizativo de la comprensión de textos escritos en los estudiantes del primer grado de primaria de una institución educativa estatal del distrito de San Juan de Lurigancho?

¿Qué efecto tiene el uso de las historietas como material de lectura en el nivel inferencial de la comprensión de textos escritos en los estudiantes del primer grado de primaria de una institución educativa estatal del distrito de San Juan de Lurigancho?

¿Qué efecto tiene el uso de las historietas como material de lectura en el nivel criterial de la comprensión de textos escritos en los estudiantes del primer grado de primaria de una institución educativa estatal del distrito de San Juan de Lurigancho?

## **1.2 Justificación del estudio**

Esta investigación pretendió contribuir a mejorar el nivel de comprensión lectora de los alumnos a través del uso de historietas como material de lectura. El problema de la comprensión lectora radica en que la mayoría de estudiantes no progresa más allá de la decodificación, no se motiva a los estudiantes a la lectura y se carece de estrategias dinámicas y significativas por parte de los docentes.

Estas causas traen como consecuencia un bajo rendimiento académico y por ende un rechazo al acto lector. El estudiante debe leer porque le nace hacerlo no por imposición, de esta manera disfrutará de la lectura y se apropiará del conocimiento a través de una actividad placentera.

A los estudiantes, en especial, de los primeros grados de escolaridad les atrae los textos con imágenes, sobretodo textos donde existe una narración secuencial de imágenes que se desarrollan en un tiempo y espacio determinado como la historieta.

Sin embargo este género suele ser rechazado por los docentes por considerarlo un texto sin importancia, que solo entretiene por unos instantes y que aleja el estudiante de la auténtica lectura. Por ello, en las instituciones educativas se ignora la importancia de la historieta como medio de comunicación y material de lectura.

Por este motivo es necesario reivindicar la lectura e incorporación de historietas en las aulas y bibliotecas de las instituciones educativas del país y así contribuir a la formación lectora de los niños y niñas. Esta investigación permitirá que los docentes conozcan y utilicen la historieta como un valioso material de lectura para mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes. Es por ello que los resultados del estudio, permitirán elaborar programas de enseñanza, los cuales servirán como apoyo o modelo para otros docentes.

### **1.3 Antecedentes relacionados con el tema**

#### **Investigaciones internacionales**

Rengifo y Marulanda (2007) realizaron en Colombia desde un enfoque de la investigación acción, una propuesta sobre el cómic como estrategia para mejorar los procesos de comprensión de textos narrativos en estudiantes de sexto grado aplicando como instrumento la evaluación del nivel de comprensión de los conceptos: Idea central, personajes, narrador, tiempo ambiental y espacio, todos ellos elementos de la competencia lectora interpretativa.

Esta investigación partió del diagnóstico, seguido de una pre prueba (La cual contenía 3 textos narrativos), ejecución del taller (8 sesiones) y finalmente la aplicación de un post prueba. La estrategia del cómic demostró una alta efectividad para mejorar nivel de comprensión de los elementos de la competencia interpretativa.

Gil (2010) realizó una investigación en Colombia para conocer y establecer correlaciones importantes y significativas entre las habilidades de pensamiento inferencial y las habilidades de comprensión de lectura en niños de tres a seis años. Se tuvieron en cuenta tres variables principalmente para el estudio, la edad, el género y el nivel socioeconómico de los participantes. Se utilizaron dos instrumentos, el primero es un dispositivo de tareas que se creó para evaluar las habilidades de pensamiento inferencial y el segundo es un dispositivo de tareas que se creó para evaluar la comprensión de lectura en el nivel inferencial. Se concluyó que existió una alta correspondencia entre el pensamiento inferencial y la comprensión de lectura. Tanto en el pensamiento inferencial como en la comprensión de lectura, se encontraron que las habilidades presentaron diferencias, ya sean influenciadas por la edad, por el nivel socioeconómico o por el género; la mayoría fueron significativas y se demostró que hubo pequeñas condiciones que se reflejaron en grandes comportamientos en el aprendizaje de la lectura. Solo en el caso de la habilidad de realizar juicios de verdad no se observó de forma muy clara este fenómeno; aunque hay ciertas diferencias durante el desarrollo, no se marcó un comportamiento claro que dé cuenta de fortalezas o dificultades en el uso práctico de esta habilidad.

Salas (2012) realizó en una universidad de España una investigación para conocer y describir los logros y dificultades de los alumnos del nivel medio superior en relación a la comprensión lectora y por otro, proponer acciones y estrategias con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes. Algunos de los instrumentos empleados para la recolección de datos fueron: la observación participante, cuestionarios y textos relacionados con las estrategias preinstruccionales, las cuales prepararon y alertaron al estudiante en relación al qué y cómo va a aprender el contenido; las estrategias coinstruccionales, las cuales apoyaron durante el proceso de la enseñanza; y las

estrategias posinstruccionales, las cuales permitieron formar en el alumno una visión sintética y crítica del material.

Se concluyó lo siguiente: En el proceso de comprensión lectora del nivel medio superior, se debe trabajar bajo un modelo interactivo ya que es el resultado de la interacción entre el texto y el lector aplicando estrategias. Por lo tanto, se podría decir que la lectura debe de ser estratégica, es decir trabajada bajo acciones deliberadas que exijan dirección, planificación y supervisión para que puedan incrementar, facilitar y desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes. Estas estrategias deben de ser enseñadas por los docentes y aprendidas por los estudiantes en los tres momentos de la lectura; antes, durante y después de ella.

Valdebenito (2012) en España, investigó el impacto del programa educativo Leemos en Pareja, basado en la tutoría entre iguales, respecto a la comprensión y fluidez lectora en la diversidad del aula. El estudio se hizo con una muestra de 127 alumnos que cursaban entre 2º y 5º de primaria y con 8 profesores que fueron los responsables de poner en marcha la experiencia. Se realizó un acercamiento además a un grupo de 11 alumnos que poseía necesidades de ayuda en el área de la comprensión lectora, para conocer si dicho método favorecía su construcción de aprendizajes. Los instrumentos y técnicas que se utilizaron para recoger los datos del estudio fueron: Las pruebas ACL de 1º a 6º de primaria, pruebas de velocidad lectora y la Batería Psicopedagógica EVALUA 4 Y 5 para 4º y 5º grado de primaria, así como cuestionarios y entrevistas. Los resultados cuantitativos indicaron diferencias significativas entre las mediciones pre-test y post-test de los alumnos tanto en la comprensión como en la fluidez lectora. El análisis de la interactividad señaló que las mejoras se sustentaron en las ayudas andamiadas que prestaba el alumno tutor a su tutorado, cuando este último no podía alcanzar una respuesta de manera autónoma a los interrogantes que se le planteaban sobre el texto. En el caso de la sub-muestra de alumnos que presentaban dificultades iniciales de comprensión lectora, también se evidenciaron avances estadísticamente significativos en sus índices de comprensión y fluidez lectora entre las mediciones pre-test y post- test.

Carmach (2016) en Chile, realizó una investigación en el cual desarrolló un instrumento de evaluación dinámica, basado en cómics, para medir la comprensión lectora en alumnos de tercero básico. El instrumento se diseñó para ser usado en tablets y luego se validó internamente, y externamente con una prueba estandarizada y las notas de los alumnos en Lenguaje y Comunicación. La experimentación realizada se llevó a cabo utilizando el software mencionado en cursos donde previamente se había aplicado la prueba SEPA (Sistema de Evaluación del Progreso en el Aprendizaje).

Los resultados de este estudio no son generalizables. Se requiere una evaluación con una muestra más amplia elegida sin una intencionalidad y con una unidad curricular completa, para distintos años escolares. Finalmente, el uso de este tipo de instrumentos en aula facilitó la evaluación formativa utilizando las acciones del alumno y el error como oportunidad de aprendizaje, y orientando sobre las modificaciones de las actividades que puede desarrollar el profesor en aula.

### **Investigaciones nacionales**

Soto (2013) en Lima presentó su investigación cuyo objetivo fue demostrar en qué medida las estrategias de aprendizaje mejoran la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa. El instrumento aplicado fue un cuestionario para determinar la relación entre estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora.

Luego de aplicar el programa la investigadora arribó a las siguientes conclusiones: Las estrategias de aprendizaje (Ensayo, elaboración, organización, control de la comprensión, planificación, regulación, evaluación y las de apoyo) mejoraron significativamente la comprensión lectora en estudiantes de primaria en el nivel literal e inferencial.

Aliaga (2012) desarrolló un trabajo de investigación sobre la comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación en los alumnos del segundo grado de una institución educativa de Ventanilla. El objetivo fue determinar si existe relación entre los niveles de la comprensión lectora y el rendimiento académico. Se aplicó la prueba escrita ACL2, para medir los niveles de comprensión lectora

de los alumnos y resultados académicos en las actas finales del año 2010 de los estudiantes que conforman la muestra. Se concluyó que existió una relación significativa positiva entre la variable comprensión lectora y el rendimiento en el área de comunicación, afirmándose entonces, que a una buena comprensión lectora, mejores son los resultados académicos. Se observó que los alumnos tuvieron un buen nivel en la comprensión lectora literal y reorganizativa, sin embargo no existió relación entre la comprensión lectora inferencial y el rendimiento académico en el área de comunicación asimismo existió una relación significativa moderada entre la comprensión lectora criterial y el rendimiento académico en el área de comunicación apreciándose que los alumnos tuvieron un nivel malo en la comprensión inferencial y criterial.

Gutiérrez (2013) realizó una investigación sobre la implementación de estrategias participativas para mejorar la comprensión lectora en los alumnos(as) del sexto grado "B" de una institución educativa en Piura. El objetivo de dicha investigación fue comprobar los efectos de la aplicación de estrategias participativas para mejorar la capacidad de comprensión lectora en los alumnos(as). En el estudio, se aplicaron técnicas e instrumentos cuantitativos de recolección de datos. Para recoger datos sobre la variable comprensión lectora de los estudiantes, se utilizó la técnica de evaluación o medición, con tres instrumentos: prueba de entrada, de proceso y de salida. El nivel de comprensión lectora de los alumnos al inicio de la intervención fue limitado. En cuanto a la comprensión literal un buen porcentaje logró recuperar información explícitamente planteada en el texto. En el nivel inferencial un significativo porcentaje de alumnos no logró encontrar relaciones que van más allá de lo leído y en cuanto al nivel crítico valorativo un alto porcentaje de alumnos evidenció la falta de elaboración de juicios. El nivel de comprensión lectora de los alumnos al final de la intervención se superó considerablemente comparado con los resultados obtenidos en las pruebas de entrada y de proceso. En cuanto a la comprensión literal la mayoría de alumnos logró recuperar información explícitamente planteada en el texto. En cuanto a la comprensión inferencial un significativo porcentaje de alumnos logró encontrar relaciones que van más allá de lo leído y en cuanto al nivel crítico valorativo un alto porcentaje de alumnos evidenció ser alumnos críticos. Así se afirma que la aplicación de las estrategias

participativas dio como resultado superar las limitaciones de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico.

Salinas (2014) expuso en su trabajo de investigación al cómic como estrategia lúdico didáctica para optimizar los procesos de comprensión de la lectura sobre textos narrativos en estudiantes del cuarto grado de primaria. Antes y después del programa los participantes fueron evaluados con la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para cuarto grado, forma A. En esta investigación el cómic sirvió de recurso para que los estudiantes puedan obtener un orden de ideas las cuales posteriormente tenían que escribir a través de una secuencia de los sucesos creando diálogos entre los personajes de la lectura narrativa y plasmando dibujos creados e imaginarios. Para todo este procedimiento los alumnos utilizaron la técnica del resumen y el subrayado de las ideas más importantes evidenciando que habían mejorado considerablemente su nivel de comprensión de lectura de textos narrativos.

Vásquez (2014) aplicó un programa basado en estrategias lúdicas para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa de Lima los cuales presentaban dificultades a nivel semántico en la comprensión de textos, mas no tenían dificultades perceptivas o léxicas. Se utilizó la prueba de evaluación de las competencias de comprensión lectora ECLE-1, la cual fue tomada a dos grupos (experimental y de control) antes de la aplicación del programa. Seguidamente se aplicó el programa “Aprendo jugando”, el cual se basó en el aprendizaje significativo y en el constructivismo. Al finalizar las 12 sesiones de 1 hora se tomó nuevamente la misma prueba como Post-test. Al analizar los resultados, se observó que los estudiantes del grupo experimental mostraron un rendimiento altamente superior que el grupo control al concluir la aplicación del programa demostrándose así su eficacia.

## **1.4 Presentación de objetivos general y específicos**

### **General**

Explicar el efecto que tiene el uso de las historietas como material de lectura en la comprensión de textos escritos en los estudiantes de primer grado de educación primaria de una institución educativa estatal de San Juan de Lurigancho.

## **Específicos**

1. Identificar la comprensión de textos en los estudiantes de primer grado de educación primaria del grupo experimental.
2. Identificar la comprensión de textos en los estudiantes de primer grado de educación primaria del grupo control.
3. Comparar el nivel literal de la comprensión de textos de los participantes del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.
4. Comparar el nivel reorganizativo de la comprensión de textos de los participantes del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.
5. Comparar el nivel inferencial de la comprensión de textos de los participantes del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.
6. Comparar el nivel criterial de la comprensión de textos de los participantes del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.
7. Comparar el puntaje total de la comprensión de textos del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa
8. Comparar el nivel literal de la comprensión de textos entre el grupo experimental y control después de la aplicación del programa.
9. Comparar el nivel reorganizativo de la comprensión de textos entre el grupo experimental y control después de la aplicación del programa.
10. Comparar el nivel inferencial de la comprensión de textos entre el grupo experimental y control después de la aplicación del programa.
11. Comparar el nivel criterial de la comprensión de textos entre el grupo experimental y control después de la aplicación del programa.

12. Comparar los puntajes totales entre el grupo experimental y control después de la aplicación del programa.

## **1.5 Limitaciones del estudio**

La principal limitación es de carácter metodológica, pues los resultados serán generalizados solo a la población de donde se extrajo la muestra.

# CAPÍTULO II : MARCO TEÓRICO

## 2.1 Bases teóricas relacionadas al tema

### La historieta

#### Definición

La historieta es un tipo de texto narrativo que combina el lenguaje escrito con el lenguaje icónico y está compuesta de diversos elementos. No existe una definición única ni aceptable universalmente, entre ellas se tienen las siguientes:

Acevedo (1984) sostuvo que la historieta es una forma de comunicación masiva que llega a muchas personas debido a que su lectura es muy entretenida y atractiva pues las aventuras se narran a veces sólo con dibujos y otras con palabras escritas que se unen a los dibujos. Por ser un tipo de texto gráfico, la historieta resulta muy atractiva para los niños y niñas sobre todo para aquellos que se inician en el mundo lector. Sus imágenes y personajes cobran vida en la mente del individuo durante el proceso de la lectura y por ende resulta fácil su comprensión.

Asimismo Fernández y Díaz (1990) también definieron a la historieta como un medio de comunicación de masas que comprende un conjunto de imágenes dibujadas formando una secuencia en la cual se narra un hecho y estos a su vez se complementan con textos escritos, códigos o recursos específicos; cada secuencia constituye un cuadro o viñeta de tal forma que una debe estar relacionada con la siguiente y con la anterior. El propósito de la historieta es transmitir información para obtener una respuesta del lector que en la mayoría de los casos es generar entreteniendo.

La historieta muchas veces es concebida como un medio de comunicación de masas o simplemente como una comunicación masiva.

Al respecto, Sotelo (2016) manifestó que la historieta no puede ser considerada como un medio de comunicación de masas ya que ello se refiere a los canales por los cuales el mensaje llega a una amplia audiencia. Entre estos medios se encuentran los periódicos, videos, CD-ROM, ordenadores y radios, entre otros; mientras que la comunicación masiva o de masas se refiere a la comunicación dirigida a una amplia audiencia, a través de esos canales de comunicación.

La historieta puede ser transmitida por algunos de estos medios.

Sea o no un medio de comunicación de masas, la historieta entretiene y gusta a una masa humana y es el medio por el cual los lectores, en especial, los niños y niñas de los primeros grados de escolaridad se inician en el hábito lector desarrollando su capacidad de comprensión.

Por otro lado, Holguín (1998) afirmó que la historieta es una narración gráfica, realizada mediante dibujos en la cual los sucesos están ordenados de forma secuencial. Es un recurso didáctico que es primordial para el entretenimiento de los niños y niñas constituyendo un sendero para difundir en nuestro país y en América latina la historia colectiva. La historieta es primordial porque significa para el niño y la niña un espacio en la cual expresan su mundo personal y social desarrollando su imaginación y fantasía por eso es importante que los docentes guíen a sus estudiantes a producir sus propias historietas.

A las historietas se les conoce también como cómics, este es el término que utilizó Miravalles (1999) quien lo definió como una historia escrita a través de imágenes. Es un tipo de texto característico de nuestra época donde predomina lo visual ante lo escrito puesto que para el lector no requiere mayor esfuerzo que si lo exigiría leer una descripción. Por ese motivo muchos escritores y profesores manifiestan que el cómic está promoviendo el abandono de la lectura.

Sin embargo, es un medio tan expresivo que no se puede aceptar tal supuesto, más aún cuando gracias a ella, han sido adaptadas y difundidas universalmente grandes joyas de la literatura como El Quijote y la biblia.

El cómic se impone pues como una pedagogía de la expresión partiendo de las necesidades e interés de los estudiantes logrando que puedan pensar y desarrollar su imaginación.

Barrero (2002) agregó que el cómic es un medio de comunicación que relaciona dos tipos de soporte: El papel y el audiovisual. Relata una historia que está compuesta por un conjunto de signos con significados propios convirtiéndose en un excelente recurso didáctico que puede ser utilizado para motivar a los estudiantes por su aspecto lúdico y las imágenes que contienen, logran que el niño mantenga su interés y gusto por la lectura.

Como lo refirieron los autores la historieta es un medio de comunicación que se caracteriza por una secuencia narrativa de imágenes en las que se combina el dibujo y el texto. Por su carácter gráfico resulta muy entretenida su lectura, por consiguiente es un excelente recurso didáctico que se debe usar en las aulas para desarrollar en los estudiantes la imaginación pues leer una historieta implica interactuar con ella, ingresando al mundo de la fantasía en donde los personajes cobran vida a través de todos los signos convencionales que componen una historieta.

### **Elementos**

Una historieta se desarrolla dentro de un espacio y tiempo determinado a través de imágenes que van acompañadas de personajes, diálogos, textos y signos lingüísticos, estos, ayudan al lector a comprender mejor la historia. En las historietas se encuentran elementos esenciales, tales como los que se describen a continuación:

**A. Las viñetas:** Según Acevedo (1984) la viñeta es la representación de la acción narrada que se desarrolla en un espacio y tiempo determinado constituyendo la mínima unidad de significación de la historieta. Algunos autores incurren en el error de considerarla como un cuadro de la historieta, en ese caso se estarían refiriendo a los formatos de la viñeta los cuales son variados. Las viñetas se unen

para narrar un hecho tras otro pero no siguen fidedignamente la secuencia pues entre una y otra viñeta se obvia aquellos espacios que no tienen relevancia; es el lector quien se encarga de completar la continuidad de la narración.

Por otro lado, Vila (2005) agregó que las viñetas tienen distintas formas y son creadas en función al contorno siendo las más comunes: Cuadrangulares, verticales, horizontales, circulares, irregulares, de nube, etc. Sin embargo, se pueden crear otras formas según el propósito del autor por ejemplo si la viñeta tiene forma de árbol indicaría emboscamiento y si tiene forma de casa presentaría un hecho que puede desarrollarse en cualquier parte de la casa.

Las viñetas son los encuadres de distintas formas y tamaños que encierran una acción desarrollada dentro de un tiempo y espacio en las cuales se encuentra la historia narrada secuencialmente obviando algunos detalles o momentos poco significativos que gracias a la imaginación del lector se van completando.



**Figura 1:** Historieta: Compadre

Fuente: Juan Acevedo (2009)

**B. La imagen:** Arizmendi (1975) definió a la imagen como un mensaje que se representa a través de íconos, los cuales encierran a los

personajes, el ambiente donde se desarrolla la historia, las acciones, el tiempo, entre otros. La imagen viene a ser el elemento gráfico de la historieta, es la secuencia de los dibujos contenidos en las viñetas.

Por otro lado, Tapia (2007) denominó a la imagen como el dibujo al que se le conoce como una técnica de expresión gráfica impreso sobre un papel, el cual se repite y actúa como un guiador o un ícono referencial de un relato. Estas imágenes van dentro de las viñetas.

**C. El texto:** La historieta usa un lenguaje escrito para expresar los sonidos que son percibidos por el órgano del oído. El dibujo y la pintura forman parte de este lenguaje escrito los cuales se integran e interrelacionan recíprocamente. Este tipo de lenguaje en la historieta tiene como objetivo comunicar los diálogos y pensamientos de los personajes que se encuentran dentro de los globos o bocadillos, la voz externa o lo que relata el narrador, se encuentra en la cartela (Generalmente es de forma rectangular y va en la parte superior o inferior de la viñeta) y las onomatopeyas (Acevedo, 1984).

La letra dentro de los globos debe hacerse de preferencia con letra clara para facilitar su lectura. El texto comprende las tipografías, onomatopeyas y los globos o bocadillos.

**Tipografías:** Se refiere al tipo de letra usada en las historietas. Esta, depende de las variaciones en la modulación de la voz, movimientos o gestos de los personajes. La letra frecuente en las historietas es la imprenta, sin embargo a veces hay situaciones en las que no es suficiente utilizarla para representar algunos efectos expresivos siendo necesario, el dibujo.

Cuando se resalta el trazo de la letra, se indica que la palabra es importante. El aumento del tamaño de las letras puede indicar terror o asombro. (Acevedo, 1984).

En la misma línea, Aparici (1992) asumió que la letra imprenta es la más empleada en la historieta, pero que esta puede variar según las

características de los personajes o el tono de voz usado por ejemplo si un personaje grita o levanta la voz se usará un tamaño mayor pero si un personaje quiere hablar en un tono confidencial la letra a emplearse será menor: cuando un personaje canta, la letra se representa en forma ondulada y acompañada de notas musicales.



**Figura 2:** Historieta: El rey

Fuente: Fernando Fuentes (2013)

**Las onomatopeyas (los signos e iconos):** Al respecto, Holguín (1998) señaló que las onomatopeyas se refieren a las palabras escritas que indican sonidos de las cosas. Es un elemento gráfico y propio de la historieta, puede estar dentro o fuera del globo y tiene como objetivo expresar algún sonido no verbal. Las más comunes onomatopeyas son: "Riiiiinn" representa el sonido del teléfono; "Crac", el sonido que emite la llanta de un auto cuando choca con algo; "Sniff", el llanto de un personaje; "Pum", una explosión; etc.

Del mismo modo, Aparici (1992) afirmó que las onomatopeyas son recreaciones de los sonidos y pueden ubicarse dentro o fuera del globo; además pueden provenir de diferentes objetos por ejemplo el sonido del teléfono, una puerta que se abre, un objeto que cae al suelo, etc. Otra característica de las onomatopeyas es la que se refiere al tipo de trazo según el sonido que se desea representar. Cabe señalar que la mayoría es de origen inglés

debido a que sólo se traduce el texto de la historieta más no las onomatopeyas.

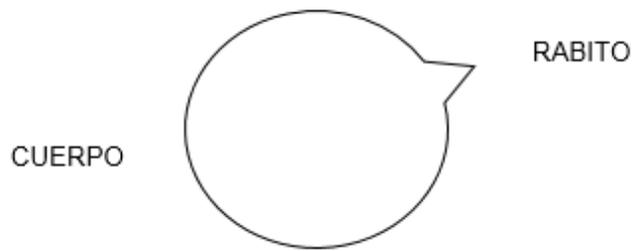
Las onomatopeyas son los trazos o signos que acompañan a los demás elementos de la historieta y simbolizan movimientos o sonidos. Pueden estar ubicadas en la viñeta, al interior o fuera del globo .Siendo las más comunes, al exterior del globo debido a que las onomatopeyas en su mayoría no forman parte del diálogo de los personajes sino que se ubican directamente en el lugar del cual proviene el sonido.



**Figura 3:** Historieta: Gaturro

Fuente: Cristian Dzwonik(1993)

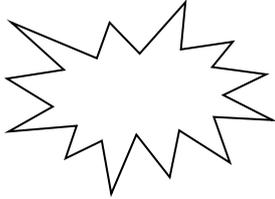
**Los globos:** Encierran los textos que dicen o piensan los personajes. La forma como se presenta el globo nos da una visión clara del estado de ánimo de los personajes, por ejemplo, si reflejan serenidad, desesperación, irritabilidad o manifiestan un pensamiento. Para facilitar la lectura del globo, la letra debe escribirse de preferencia con mayúscula. El globo está formado por un cuerpo y un rabito (Holguín, 1998).



Aparici (1992) denominó a los globos como bocadillos y sostiene que son los espacios donde se insertan los textos que manifiestan o piensan los personajes. Consta de dos partes: El globo, que es la parte superior donde va el texto y el rabito o delta, que señala al personaje que está hablando o pensando. Además el contorno del globo puede adoptar diferentes formas según la intencionalidad sonora del personaje. Por ejemplo si el contorno tiene forma de nube significa que el personaje está pensando, si adquiere una forma temblorosa, refleja que el personaje tiene temor o inseguridad; si tiene la forma de serrucho, expresa irritabilidad, estallido o un grito; también se usa para representar un sonido proveniente de un aparato mecánico.

Por su parte, Vila (2005) agregó que los globos deben colocarse teniendo en cuenta que el lector leerá de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, de allí que es necesario colocar a la izquierda y más alto el globo del personaje que hablará primero. Este globo debe notarse más que los demás. Del mismo modo, existen globos entrelazados unos a otros que pertenecen a un mismo personaje pero que son manifestados diferenciándose en intervalos de tiempo.

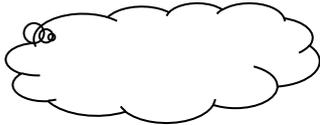
El contorno de los globos en las viñetas varía de acuerdo a la intensidad de la voz de un personaje o a la representación del sonido de los objetos, por ejemplo:



Indica estallidos, irritación o sonidos procedentes de objetos.



Indica un dialogo normal.



Expresa temblor en la voz, temor. Se usa también para representar pensamientos.



Este tipo de globo se utiliza cuando existen varias personas hablando al mismo tiempo.

Como lo mencionaron los autores, los elementos que conforman una historieta son variados y se usan indistintamente pues cada uno de ellos cumple una función específica. Cada elemento está interrelacionado con otro y no podría emplearse de forma aislada, todos ellos le da un sentido completo y una organización armónica a la historieta, es el lector quien se encarga de recrearlos apoyándose en

su imaginación y fantasía cobrando vida en la mente de cada uno.

### **Características**

La historieta es un género literario de estructura narrativa que abarca una serie de características pero la que predomina es la que se encuentra narrada a través de imágenes secuenciadas las cuales van acompañadas de signos convencionales incluidas en una viñeta. A continuación se detallan las principales características de la historieta:

Las historietas se caracterizan por emplear el dibujo, es decir la imagen fija y el texto escrito que se plasman en un soporte plano a diferencia de otros géneros literarios que usan la imagen dinámica (movible), la palabra hablada, los efectos de sonido, la música de fondo y una combinación de otros elementos.(Misrachi y Alliende,1994). El vínculo que se establece entre la imagen fija y el texto escrito permiten dar claridad al mensaje que se desea transmitir, pues estos dos elementos se repiten secuencialmente en un mismo contenido favoreciendo una completa comprensión de la historieta.

Otra característica es la de ser considerada muchas veces como un medio de entretenimiento debido a su denominación como tira cómica o cómics. Sin embargo, la mayoría de historietas publicadas están lejos de ser cómicas, aunque algunas si lo son. Dentro de este rubro destacan los temas de ciencia, historia, política, guerreros, románticos, fantásticos, etc. Esta diversidad conlleva a pensar que detrás de este género hay algo más que una simple diversión según Misrachi y Alliende (1994).

Existe una característica de la historieta en función a su utilidad, convirtiéndose en un recurso que puede utilizarse en los diversos niveles de enseñanza y áreas curriculares. La práctica de este recurso en el aula permite que el estudiante: Estimule su capacidad de pensamiento e imaginación, fomente su espíritu investigador, promueva su capacidad de análisis y síntesis, desarrolle su pensamiento lógico, obtenga

conocimientos a través del lenguaje utilizado en el cómic, se convierta en un comunicador, motivado y entretenido en todo momento (Aparici ,1992).

Otra característica importante es su capacidad de promover una activa participación del lector quien desarrolla su imaginación dando vida a los elementos de la historieta: Completa los detalles que faltan, anima las imágenes, escucha las voces de los personajes, parece percibir los ruidos y sonidos que representan las acciones, agrega su propio repertorio de imágenes internas, emite ciertos sonidos que son propuestos por el texto, en fin, forma parte de la historieta (Misrachi y Alliende, 1994).

Al respecto, Vila (2005) agregó que esta participación del lector debe ser aprovechada por los docentes para llevar a los estudiantes a una fase creativa donde puedan elaborar sus propias historias, inventar a los personajes según sus gustos y preferencias, a la vez que se divierten desarrollan una serie de capacidades. Asimismo, los estudiantes de los primeros grados de escolaridad que aún no saben leer, deben ser estimulados con este tipo de género puesto que no es raro ver a un niño hojear o concentrarse por unos instantes cuando tiene a su alcance una historieta.

Según lo expresado por los autores, la historieta se caracteriza porque cumple una función informativa ya que transmite un mensaje; una función social, porque el lector participa activamente recreando todos los elementos que conforman la historieta; una función didáctica, debido a que promueve el desarrollo de su capacidad creativa y de entretenimiento, porque lee por placer y no por imposición.

### **Ventajas del uso de la historieta**

Como se mencionó anteriormente, la historieta es concebida por muchos solo como un medio de entretenimiento y diversión dejando de lado su versatilidad pues es una excelente herramienta didáctica. Como se ha

visto la historieta puede ser utilizada con fines pedagógicos. Así Acevedo (1984) señaló que el uso de historietas presentan ventajas como:

Despierta la creatividad puesto que el niño a medida que lee en paralelo va recreando todos los elementos que componen una historieta y agregando imágenes que se encuentran tácitamente.

Es un medio de comunicación que atrae a muchas personas porque es un tipo de texto donde predominan las imágenes que se presentan secuencialmente a medida que se va narrando la historia.

Fomenta una lectura crítica pues a partir de ella, el lector puede formar su propio juicio crítico respecto al contenido de la historieta y lo que quiso transmitir el autor.

Promueve la expresión artística porque está orientado a potenciar la imaginación y el gusto por lo estético. Además es un excelente recurso para que el lector pueda producir sus propias historietas.

Del mismo modo, Brines (2012) afirmó que constituye un tipo de texto breve, de estructura sencilla y muy asequible para cualquier tipo de lector.

Desarrolla todo tipo de temas, actuales y otros no, pero que tienen entre ellos intervalos de tiempo y vigencia y pueden ser aplicados en el aula.

Permite que el lector realice una lectura global que involucra los gestos, movimiento, imágenes, etc.

Potencia el desarrollo de diversas capacidades: comprensión, interpretación, síntesis, indagación, sentido temporal y espacial.

Convierte el aula de clases en un lugar armónico y ameno.

Motiva a los estudiantes por su fácil lectura cargada de humor y entretenimiento.

A su vez, Barrero (2002) refirió que los cómics mantienen su aspecto lúdico y las imágenes que lo componen atraen al niño por su calidad de fascinantes, se considera que pueden seguir siendo aprovechadas para motivar a los estudiantes en la escuela. Esta motivación será utilizada por los docentes para reforzar la lectura secuencial de imágenes

haciendo hincapié en el aspecto ordinal, Del mismo modo puede ser útil también para mejorar la autoestima, la imaginación, aumentar el repertorio léxico, el trabajo en equipo, la capacidad crítica e incluso la asimilación de conceptos de otras áreas de las ciencias y las humanidades

Como se observa la historieta es un importante material de lectura para el niño que está aprendiendo a leer, pues le permitirá comprender con mayor facilidad diferentes textos, incentivando de esta forma el gusto por la lectura. Por este motivo se sugiere llevar a las aulas y bibliotecas del país este material innovador, con el objetivo de contribuir a la formación lectora de nuestros estudiantes.

### **La historieta como un novedoso material de lectura**

Actualmente se recomienda trabajar con el Enfoque Comunicativo Textual, el cual plantea que leer significa interactuar con diversos tipos de textos bajo una situación de comunicación real. Por ello el docente debe tener como propósito fundamental que el estudiante desde los inicios de su escolaridad logre darle sentido a lo que lee solo así leerá comprensivamente.

En ese sentido, Misrachi y Alliende (1994) plantearon que la mejor forma de trabajar la lectura es con materiales que despierten el interés del niño. Por este motivo los autores sugieren la incorporación en las aulas de un material innovador: La historieta, que debido a sus características (combina lenguaje verbal y lenguaje icónico) resulta atractiva para los niños permitiendo que se involucren con entusiasmo en la lectura.

La historieta se debe trabajar principalmente en los dos primeros grados de primaria, debido a que sus colores, imágenes y personajes atraen la atención de los niños y también porque facilita el aprendizaje de las nociones espacio-temporales a partir de secuencias de imágenes. Del mismo modo, en los grados superiores se disminuye el uso de los dibujos

para trabajar con más énfasis el texto. De esta forma los docentes dejan de lado este valioso material por considerarlo poco o nada didáctico, además de perjudicial para los niños y niñas argumentando que su lectura genera vicios y violencia entre quienes gustan de ella.

Al respecto, Pérez (2005) señaló que durante años, pedagogos y especialistas tuvieron un concepto equivocado sobre la historieta y en diversas instituciones académicas se estuvo debatiendo sobre si este género era benéfico o negativo para el desarrollo lector de los niños y niñas.

Si los docentes utilizan este género en los primeros años como lectura motivadora permitirá al estudiante en un futuro la comprensión de textos más complejos. Sin embargo, es preciso aclarar que no todas las historietas contribuyen a incentivar el gusto por la lectura, pues aquellas de contenidos vulgares, con textos pobres, no favorecen la lectura. Lo importante es orientarla de un modo positivo.

## **Comprensión de textos escritos**

### **Definición de comprensión lectora**

Existen diversas concepciones sobre la comprensión lectora, a continuación se exponen las siguientes:

Leer significa comprender un texto escrito, esto implica un proceso en el cual comprende el lenguaje escrito; en esta concepción se incluye tanto el texto, la forma y el contenido como las expectativas y conocimientos previos que posee el lector. Un prerrequisito para lograr esto es manipular con destreza las habilidades de decodificación y atribuir al texto nuestros propósitos, ideas y experiencias previas; esto supone ir realizando inferencias continuamente durante el acto lector apoyándonos en la información que nos brinda el texto y en nuestro propio bagaje de conocimientos permitiendo corroborar o rechazar predicciones planteadas inicialmente( Solé, 2004).

Asimismo, Tapia (2003) afirmó que la comprensión lectora es un proceso dinámico e interactivo de la construcción y reconstrucción del significado dependiendo del conocimiento y experiencias previas que posea el lector respecto al contenido del texto

Como proceso dinámico incluye un conjunto de operaciones cognitivas (Reconocer palabras y relacionarlas con conceptos almacenados en su memoria, integrando nuevos conocimientos a su estructura cognitiva, infiriendo y juzgando críticamente) y operaciones psicológicas (Clasificar, comparar, sintetizar, generalizar, etc.).

Como proceso interactivo, la comprensión de un texto relaciona estrategias de información ascendentes, que van desde el reconocimiento de las grafías, palabras, frases hasta la comprensión del texto; y descendentes donde el lector gracias a sus conocimientos previos puede establecer anticipaciones sobre el contenido del texto y se fija en el para verificarlas.

Al respecto Mendoza (1998) agregó que en la lectura no solo basta que el lector realice la decodificación e identifique los elementos y unidades del código lingüístico sino debe incluir la nueva información en su estructura cognitiva producto de la integración de sus conocimientos previos con la información que le proporciona el texto, del mismo modo debe ir más allá de la información explícita dada por el texto es decir, ser capaz de identificar aspectos implícitos que se encuentran en el texto (información que no aparece en el texto pero que se puede deducir).

Para Condemarin (1990) aprender a leer supone dos procesos que se deben dar en forma paralela: Decodificar y comprender diferentes tipos de textos; este proceso se desarrolla desde los primeros años de vida convirtiendo a los niños y niñas en lectores activos al interactuar con diversos textos que le proporciona su medio natural y bajo la guía de los agentes que actúan como mediadores para facilitar dicho dominio. De esta manera, la comprensión lectora constituye un proceso interactivo

entre los aportes que el lector hace al texto y las características del texto mismo con el fin de reconstruir el significado, según sus objetivos y propósitos.

Por otro lado, Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2007) expresaron que la lectura constituye una vía que nos facilita la comprensión de todo cuanto nos rodea, de las experiencias que hemos vivido de todo aquello que hemos concebido o imaginado en nuestro acervo cognitivo y que prevalece entre otras. Si un estudiante posee una buena comprensión lectora puede: Localizar información, resolver problemas, entender con profundidad, seleccionar información relevante, juzgar el contenido del texto, diferenciar información principal de la secundaria, ordenar una secuencia de ideas, inferir, resumir, extraer la intención del autor, etc. Esta actividad incluye a todas las áreas curriculares de allí que la comprensión lectora no se desarrolla de forma aislada sino que está presente en todos los aspectos de nuestra vida.

Así, Cortez y García (2010) manifestaron que la comprensión no es un simple acto de decodificación de mensajes sino que abarca un proceso de razonamiento y postura crítica. Esto conlleva a la activación de una serie de actividades del pensamiento (creatividad, reflexión, toma de decisiones y resolución de problemas) y procedimientos específicos (Descripción, explicación, predicción, etc.) constituyéndose un acto consciente de aprehensión de significados y sentidos del texto. Este proceso se inicia con la información que nos proporciona el texto y los saberes previos que el lector aporta.

Con estos aportes valiosos, se concluye que la comprensión lectora no es un simple acto de decodificación de palabras, es un proceso complejo en el que el lector construye sus conocimientos relacionando sus saberes previos con la información que le proporciona el texto. La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de las experiencias que tiene y estas se activan a medida que decodifica las palabras, frases y párrafos que componen el texto; a partir de ello es capaz de localizar

información, establecer predicciones, inferir y elaborar su propio juicio crítico.

### **Texto**

Etimológicamente la palabra “texto” deriva del latín “textus” y significa tejido, donde los hilos se enlazan coherentemente para darle un sentido. Dicho de otra manera, un texto es un conjunto de significados los cuales tienen coherencia y cuyas oraciones se encuentran organizadas guardando relación unas a otras para darle sentido y unidad; siendo creado con un propósito comunicativo específico. Díaz (2009).

Cassany (2003) amplió esta definición considerando al texto como un acto comunicativo producto de una manifestación verbal dotada de sentido. Un texto puede ser escrito como una obra literaria, las producciones de los estudiantes, los carteles o avisos publicitarios y orales como la ponencia de un docente, los diálogos de los estudiantes, etc. En conclusión un texto puede ser oral o escrito, lo importante es que la comunicación en cualquiera de los casos se realice a través de textos.

Por otro lado, Bernárdez (1995) sostuvo que el texto es el resultado de la expresión verbal dentro de un contexto comunicativo convirtiéndose en una unidad lingüística. Se caracteriza por su aspecto social, poseer un significado completo, tener coherencia e intención comunicativa por parte del hablante para crear un texto considerando los conocimientos del nivel textual por una parte, y del sistema de lenguas por otra; de esta manera conjuga ambos para estructurar el texto.

La palabra texto puede ser definida como una unidad lingüística de comunicación. Pueden ser orales y escritos dependiendo de su propósito comunicativo y que adquiere sentido en un determinado contexto.

Debido a que el término “texto” es motivo de diversas definiciones y teniendo en cuenta el objetivo de la investigación, nos ocuparemos solamente del tipo escrito.

Díaz (2009) sostuvo que todo texto escrito posee cinco propiedades fundamentales las cuales se describen a continuación:

Propósito comunicativo, es decir tiene una intención comunicativa específica, puede ser la de proporcionar información, describir un objeto, explicar un hecho, persuadir o desanimar a un público, solicitar información sobre algo, etc. Esta intención comunicativa puede transmitirse a través de textos cortos. Por ejemplo si el texto es oral una persona puede expresar un deseo a través de una frase: "Tengo sed", "Qué calor" y si el texto es escrito bastará una frase o palabra que encierre ese deseo o información que queremos transmitir: "Silencio", "Prohibido fumar". Del mismo modo un lector puede identificar el propósito de textos más extensos y complejos como ensayos, conferencias, monografías, etc. pero esto le demandará un mayor esfuerzo.

En esta misma línea, Parra (2004) corroboró que una de las propiedades del texto es también su propósito comunicativo porque el ser humano se comunica intercambiando significados en un contexto comunicativo real considerando al texto como una unidad actividad eminentemente lingüística.

Otra propiedad, es tener un sentido completo, pues debe contener en su interior información suficiente con ideas plasmadas claramente, excluyendo información poco relevante con el objetivo de que el lector sea capaz de interpretar la información y comprender el propósito por el cual fue escrito.

Asimismo debe tener unidad, es decir, proporcionar información de calidad donde se presente la idea central en forma clara y precisa mientras que las demás, se relacionan unas a otras sin desviarse del tema central omitiendo palabras o frases innecesarias.

Todo texto debe poseer coherencia y cohesión, al respecto Cassany (2003) señaló que la coherencia se refiere al orden lógico que deben tener las ideas que componen un texto las cuales deben estar organizadas., es

decir guardar una estrecha relación en la forma como se inicia, desarrolla y concluye una idea, de esta manera, el lector tendrá la capacidad para diferenciar la información principal de las irrelevantes.

La coherencia según Díaz (2009) es una propiedad del texto con carácter semántico y pragmático. Planteó como requisito que un texto debe ser coherente tanto en un nivel microestructural o intraoracional (Relación entre los conceptos que aparecen en cada oración) y macroestructural o interoracional (Relación entre las oraciones que forman parte de una secuencia). Dichas secuencias deben relacionarse y reflejar claramente un propósito comunicativo, así también, la interpretación que el lector haga de cada oración debe ser el resultado de lo expresado en oraciones anteriores.

La cohesión hace referencia a las relaciones entre los elementos gramaticales del texto que permiten unir una proposición, frase u oración con otra cobrando sentido. Las oraciones que conforman un texto están relacionadas a través de diversas unidades gramaticales de manera que el lector pueda realizar una codificación y decodificación del texto.

Coherencia y cohesión son dos propiedades distintas pero que guardan una estrecha relación, un texto no puede tener coherencia sin cohesión; la coherencia supone el orden lógico y secuencial de las ideas haciendo uso de las articulaciones gramaticales del texto.

En suma, el texto constituye una unidad lingüística resultado de la manifestación verbal humana que se desarrolla en un contexto comunicativo pudiendo ser oral o escrito. Para que un texto sea considerado como tal debe tener un propósito comunicativo, sentido completo, unidad, coherencia y cohesión.

### **Dimensiones de la comprensión lectora**

Durante el proceso de comprensión, el lector realiza diferentes operaciones que se pueden denominar niveles, las cuales no se desarrollan por separado o respetando un orden específico sino que son

recurrentes y el buen lector las debe usar simultáneamente durante el proceso de la lectura. Por ello es importante que el docente maneje los procesos que se desarrollan en cada nivel a fin de promover en sus estudiantes una óptima comprensión lectora.

A partir de la taxonomía de Barret, presentada por Clymer, y teniendo en cuenta las aportaciones de P.H. Johnston y J.D. Cooper, citados por Catalá et al. (2007) se han considerado las dimensiones cognitivas presentadas a continuación.

### **Dimensión 1: Nivel literal**

Constituye el primer nivel de comprensión que debe desarrollar un estudiante y que le permitirá generar los otros niveles. Al respecto Catalá, et al. (2007) afirmaron que es en este nivel donde el estudiante es capaz de reconocer todas las ideas e información que aparece explícitamente en el texto y que los docentes trabajan más en las aulas pues es el que se prioriza en las escuelas.

Del mismo modo Chura (2014) expresó que en este nivel el lector realiza procesos de reconocimiento (decodificación de palabras escritas en sonidos asociados al lenguaje oral) y recuerdos (implica la evocación de aprendizajes almacenados en su estructura mental) de la información que aparece explícita del texto, es decir, de aquella que aparece escrita en él. Es la comprensión lectora básica donde el lector es capaz de localizar el tema principal del texto. En este proceso, decodifica palabras y oraciones con el propósito de reconstruir la información expresada en el texto. En este nivel el lector da respuestas que se encuentran en el texto en dos subniveles: Comprensión literal primaria (Ubicación y reconocimiento de detalles, personajes, lugares, ideas principales, orden de los hechos, relaciones de causa y efecto, etc.) y comprensión literal profunda (Ahondar en la comprensión a través de la jerarquización de ideas) según Cortez y García (2010).

El nivel literal es el reconocimiento explícito que el lector realiza, localizando los elementos que componen un texto. En una primera fase, localiza estos elementos, los identifica y posteriormente los evoca expresándolos con sus propias palabras. De allí que es importante que el docente desarrolle diversas capacidades en los estudiantes para el logro de este nivel.

Los docentes no sólo deben enfocarse más en este nivel pues los niños y niñas desde los primeros grados de escolaridad pueden desarrollar otros niveles de comprensión lectora activando sus procesos de pensamiento.



### **Capacidades del nivel literal**

El Ministerio de Educación – MINEDU (2015b), en el documento respectivo, definió a la competencia como un saber actuar dentro de un contexto con un propósito específico donde los niños transmiten y combinan saberes diversos. Las capacidades son esos saberes diversos que son requisitos para lograr una competencia. Estos saberes son cognitivos y actitudinales; muestran desempeños observables cuando el niño los pone en práctica, constituyéndose en indicadores y facilitando al docente registrar sus avances. Las capacidades aumentan en complejidad según el grado de escolaridad.

En este nivel se deben desarrollar en los estudiantes las siguientes capacidades:

Distinguir entre información relevante e irrelevante.

Saber encontrar la idea principal.

Identificar relaciones causa-efecto.

Seguir indicaciones o instrucciones.

Reconocer las secuencias de una acción.

Identificar los elementos de una comparación.

Identificar analogías

Encontrar el sentido de palabras de múltiple significado

Reconocer y dar significado a los sufijos y prefijos de uso habitual.

Identificar sinónimos, antónimos y homófonos.

Dominar el vocabulario básico según su edad (Catalá, et al. 2007).

El docente debe ejecutar diversas actividades para el desarrollo de estas capacidades, partiendo siempre de los saberes previos de sus estudiantes y contextualizándolo a su realidad.

Mediante el desarrollo de estas capacidades los docentes verifican el logro de este nivel y podrán evidenciarlo cuando el estudiante es capaz de expresar lo que ha leído con sus propias palabras, retener la información del texto mientras leen para luego expresarlo (Catalá, et al. 2007).

Barret (1968, citado en Allende y Condemarín, 2005) manifestó que en este nivel el lector desarrolla el reconocimiento y el recuerdo de la información que aparece escrita en el texto. En cuanto al reconocimiento, se refiere a la localización e identificación de los elementos que componen un texto: Nombres de los personajes, lugar, idea principal de un párrafo o de todo el texto, orden de las acciones que se encuentran en un párrafo o una parte del texto, relaciones de causa y efecto, es decir que el lector sea capaz de identificar las razones por las que ocurre un determinado hecho, así como localizar información explícita en el texto que nos ayude a saber que rasgos tiene un determinado personaje.

Por otro lado, el recuerdo, implica que el lector retenga la información durante el proceso lector para luego reproducir de memoria los elementos del texto descritos anteriormente.

Asimismo, la publicación del MINEDU (2015b) propuso como otra de las capacidades que se deben desarrollar en los estudiantes en este nivel el de recuperar información de diversos textos escritos. Esto se evidencia cuando el estudiante localiza e identifica información que se encuentra en el texto de forma clara sin hacer deducciones e interpretaciones, solo así logrará diferenciar la información relevante de acuerdo a su interés y propósito. Para lograr esta capacidad es importante que el estudiante relea el texto tres veces pues no es suficiente una lectura preliminar para recordar los datos más importantes. La primera lectura se realiza para tener una visión general acerca de lo que trata el texto, la segunda, es para comprender la información que aparece en el texto y la tercera, para comprobar su comprensión.

Es importante destacar que la comprensión literal es la base para que el estudiante pueda posteriormente hacer inferencias y juicios críticos con respecto al texto. Por consiguiente es fundamental promover la relectura del texto pues la memoria no es suficiente, además la localización de la información se torna cada vez más compleja de acuerdo al grado; en los niños de primer grado, la localización se ubica generalmente en el primer

y último párrafo mientras que en los demás, se localiza entre los párrafos del texto. MINEDU (2015b).

Las capacidades propuestas en este nivel permitirán al estudiante tener las herramientas necesarias que le servirán de base para desarrollar los otros niveles de comprensión lectora (reorganizar, inferir y criticar valorativamente) activando sus procesos de pensamiento a través de diversas actividades propuestas por el docente.

### **Dimensión 2: Nivel de reorganización**

En este nivel el lector organiza la información que aparece explícitamente en el texto a través de una síntesis que evidencie su comprensión.

Al respecto, Catalá, et al. (2007) refirieron que la reorganización implica que el estudiante analice, sintetice y organice las ideas o la información que aparece claramente en el texto, es decir debe ser capaz de manejar con habilidad la información explícita.

Barret (1968, citado en Alliende y Condemarín, 2005) expuso que para el desarrollo de este nivel el estudiante debe realizar procesos de clasificación y síntesis que le permitirá reordenar y organizar las ideas, informaciones u otros elementos que forman parte del texto.

Algunos autores la incluyen dentro del nivel de comprensión literal denominándola comprensión literal profunda o lectura literal en profundidad. Al respecto, Jumpa, Mendoza, y Meza (2008) expresaron que en este nivel el lector realiza actividades que requieren mayor esfuerzo como el reconocimiento de ideas que se relacionan unas a otras y la identificación del tema realizando cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis.

Este nivel supone que el lector realice una lectura más profunda del texto para reorganizar la información que se encuentra explícitamente en él, activando una serie de procesos cognitivos a fin de hacer una síntesis y análisis comprensivo del texto.

## **Capacidades del nivel de reorganización**

Barret (1968, citado en Alliende y Condemarín, 2005) propuso las siguientes capacidades a desarrollarse en los estudiantes:

**Clasificación:** Ubicar en categorías a las personas, objetos, lugares y acciones presentados en el texto.

**Bosquejo:** Reproducir el texto a través de esquemas.

**Resumen:** Elaborar una sinopsis del texto mediante oraciones que reproduzcan los principales elementos.

**Síntesis:** Realizar modificaciones de diversas ideas, hechos u otros elementos del texto a fin de realizar una recapitulación del texto.

Del mismo modo Chura (2014) presentó estas capacidades:

**Categorización** de objetos, lugares, personas y acciones contenidos en el texto.

**Esquematación** de los elementos o ideas del texto utilizando oraciones u organizadores gráficos.

**Síntesis** a través de oraciones que reproducen los hechos o ideas explícitas.

Asimismo, en el documento del MINEDU (2015b) se agregó que para el logro de este nivel los estudiantes lo hagan por medio de:

**Parafraseo**, es decir que el estudiante sea capaz de expresar con sus propias palabras las ideas del autor.

**Representación** de la información del texto a través de las diversas formas del lenguaje: Oral, gráfico, plástico u oral.

**Construcción**, que implica reorganizar la información del texto leído mediante gráficos sencillos.

**Establecimientos de semejanzas y diferencias**, aquí el estudiante clasificará los elementos del texto en diferentes categorías.

Por otro lado, Cortez y García (2010) manifestaron que se trata de ahondar en la comprensión organizando y jerarquizando las ideas, logrando:

Resúmenes

Comparaciones  
Clasificaciones  
Jerarquizaciones  
Análisis

Además Catalá, et al. (2007) manifestaron que los docentes deben enseñar a:

Obviar información superficial o redundante.  
Insertar grupos de ideas en conceptos inclusivos.  
Reorganizar la información según determinados propósitos.  
Hacer una síntesis de forma jerarquizada.  
Clasificar de acuerdo a criterios propuestos.  
Reestructurar un texto esquematizándolo.  
Interpretar un esquema dado.  
Colocar títulos que encierren el tema de un texto.  
Fraccionar un texto en partes significativas.  
Buscar subtítulos para estas partes.

Mediante estas capacidades los estudiantes realizan estrategias de organización que son operaciones mentales que se ejecutan sobre la información del texto permitiendo que el estudiante elabore resúmenes, clasificaciones, síntesis y esquematizaciones haciendo la información más clara y precisa. No obstante, es importante remarcar que dichas capacidades se logran a partir de la información explícita del texto, de allí que el estudiante todavía no realiza inferencias o juicios críticos del contenido o ideas del autor.

La tarea del docente en este nivel es trabajar y plasmar el logro de estas capacidades en esquemas, mapas mentales organizadores gráficos, cuadros sinópticos o cualquier otro organizador gráfico.

### **Dimensión 3: Nivel inferencial**

Es el nivel más complejo y a la vez constituye la esencia del proceso de comprensión lectora. Aquí el estudiante presenta dificultades para extraer la información que no aparece explícita en el texto.

Catalá, et al. (2007) refirieron que en este nivel el lector elabora suposiciones y activa su conocimiento previo acerca del contenido del texto a partir de las pistas que ofrece la lectura, las cuales se van corroborando mientras va leyendo. En este nivel el lector interactúa constantemente con el texto, convirtiéndose en el núcleo de la comprensión lectora.

Al respecto, Cortez y García (2010) definieron a la comprensión inferencial como la capacidad que tiene el lector para interpretar la información que se encuentra implícitamente en el texto realizando una representación esquemática del texto haciendo uso del pensamiento deductivo e inductivo. El lector elabora una conclusión sobre la información que no aparece en el texto a partir de sus experiencias personales y saberes previos.

Barret (1968, citado en Alliende y Condemarín, 2005) agregó que las inferencias se debe promover en el aula con actividades que demanden el desarrollo del pensamiento divergente y convergente. El pensamiento divergente se refleja cuando el estudiante es capaz de auto cuestionarse planteándose preguntas durante la lectura para encontrar el significado del texto. En el pensamiento convergente el estudiante contrasta sus hipótesis con el contenido del texto, sintetiza o interpreta las ideas que ha ido construyendo durante la comprensión. En suma, la comprensión inferencial se fomenta mediante la lectura y las preguntas que requieren un alto grado de pensamiento van más allá del texto.

Jumpa, et al. (2008) manifestaron que este nivel de comprensión no se trabaja con énfasis en las escuelas, los docentes desconocen diversas estrategias para el logro de este nivel y lo consideran tedioso porque requiere que el estudiante alcance un alto grado de abstracción; además no se profundiza ni se aplica en los primeros grados de escolaridad por

considerar que el niño en esta etapa está en un nivel de decodificación obviando que favorece la relación con otras áreas curriculares y la consolidación de nuevos conocimientos.

El nivel inferencial consiste en la conclusión que el lector elabora sobre el contenido que no aparece explícitamente en el texto, para ello ejecuta diversos esquemas mentales a partir de sus experiencias y saberes previos valiéndose de pistas o indicios que proporciona el texto.

Este nivel constituye la esencia de la comprensión lectora debido a que el lector interactúa constantemente con el texto. En un primer momento elabora supuestos o hipótesis acerca de lo que cree tratará el texto, luego a medida que va leyendo verifica o reformula sus predicciones.

La mayoría de estudiantes presentan dificultades en este nivel y en las escuelas no se hace hincapié en el desarrollo de capacidades que harían efectivo el logro de este nivel.

### **Capacidades del nivel inferencial**

Según Barret (1968, citado en Allende y Condemarín, 2005) las capacidades que se deben potenciar en los estudiantes son:

**Inferir detalles**, el estudiante debe ser capaz de predecir los detalles adicionales que el autor pudo haber incluido en el texto.

**Inferir ideas principales**, el estudiante debe deducir el tema central o la enseñanza moral que no se encuentra explícitamente en el texto.

**Inferir secuencias**, reconoce el orden en el que suceden las acciones o hechos, También se refiere a la capacidad del estudiante de determinar las acciones que precedieron o sucedieron a partir de la acción señalada en el texto.

**Inferir causa y efecto**, deduce relaciones de causa de un hecho que se puede deducir fácilmente porque la información se encuentra explícita en el texto.

**Inferir rasgos de los personajes**, determina las características de los personajes (cualidades y defectos) que no aparecen explícitamente en el texto.

Para el desarrollo de estas capacidades el estudiante debe relacionar la información explícita en el texto con sus saberes previos, permitiéndole deducir su contenido de acuerdo a las capacidades descritas anteriormente.

De igual manera, Catalá, et al. (2007) propusieron que en este nivel se debe estimular a los estudiantes a:

Predecir resultados.

Deducir el significado de palabras desconocidas apoyándose sólo de la información que le proporciona el texto.

Deducir efectos previsibles a determinadas causa.

Presumir la causa de determinados efectos.

Deducir secuencias lógicas.

Interpretar el lenguaje figurativo.

Reestructurar un texto variando algún hecho, personaje, situación.

Crear un final diferente.

Si el docente desarrolla estas capacidades en sus estudiantes, formulando hipótesis durante la lectura, sacando conclusiones, prediciendo el comportamiento de los personajes, el acto lector se convertiría en un proceso activo y dinámico en el cual el estudiante podría deducir fácilmente la información que se encuentra implícita.

Por otro lado, un documento del MINEDU (2015b) propuso como algunas de las capacidades que se deben ejecutar en los estudiantes, sobre todo los del III ciclo (Correspondiente a primer y segundo grado) las siguientes: **Deduce el significado de palabras** a partir de la información explícita en el texto, en la cual la palabra no se encuentra aislada sino que forma parte de un contexto.

**Deduce la causa de un hecho**, el cual no aparece explícitamente en el texto pero que puede deducirlo a partir de una oración o frase que nos de pistas para identificarla.

Como hemos visto son múltiples las capacidades que se deben potenciar en los estudiantes pero estas no se lograrán si el docente no despierta el interés ni motivación, además es importante que conozcan siempre el

propósito por el cual están leyendo sólo así podrán empaparse y ser miembros activos del proceso lector.

#### **Dimensión 4: Nivel criterial**

Constituye el más alto nivel de comprensión lectora en el cual el estudiante aporta sus ideas y opiniones argumentando su posición respecto al contenido y forma del texto, al respecto Catalá, et al (2007) expresaron que este nivel supone la construcción de juicios propios donde el lector responde a preguntas de forma subjetiva, a veces se identifica con algún personaje u opina sobre la actitud de alguno de ellos, sobre el lenguaje usado por el autor o realiza una interpretación personal. En suma, el buen lector podrá inferir, expresar opiniones y emitir juicios.

Este juicio crítico tiene un carácter valorativo; el estudiante debe ser capaz de fundamentar sus opiniones acerca de la información que seleccionó del texto. De esta manera, pondrá en práctica su pensamiento crítico al relacionar la información extraída de un texto anterior con el nuevo texto. En este nivel lo primordial es que el lector formule un juicio crítico que le permita realizar análisis, síntesis y reflexión para manifestar sus argumentos sobre el texto estableciendo comparaciones entre lo que dice el autor y sus criterios (Hoces, 2010).

En esa misma línea, Chura (2014) expuso que el lector emite juicios de valor respecto al contenido y forma del texto fundamentando las razones por las cuales adopta una posición frente a él. Además este nivel está relacionado con la comprensión que se tiene del mundo, ideas, experiencias, valores y formas de pensar.

Barret (1968, citado en Allende y Condemarín, 2005) agregó que en este nivel el lector emite un juicio valorativo, realizando una comparación entre las ideas del autor con criterios externos dados por él o criterios dados por otras personas o por otras fuentes escritas o criterios internos basados en sus vivencias, conocimientos y valores.

El estudiante puede hacer los siguientes juicios:

Juicio de realidad o fantasía, diferenciar entre la información real o imaginaria proveniente de la mente del autor.

Juicio de hechos u opiniones, expresar y argumentar su posición frente a un texto.

Juicio de suficiencia y validez, comparar la información del texto con otras fuentes escritas.

Juicio de propiedad, realizar una evaluación del contenido del texto.

Juicio de valor, conveniencia y aceptación, depende del código moral y de los valores del lector.

El nivel crítico implica que el estudiante es capaz de expresar un juicio propio acerca del contenido o forma del texto a partir del análisis, síntesis y reflexión para luego fundamentar las razones por las cuales adopta una postura frente al texto. Unas de las características de este nivel es su carácter evaluativo en el cual intervienen las experiencias, valores y conocimientos del lector respecto al texto leído.

### **Capacidades del nivel criterial**

Catalá, et al (2007) propusieron que en este nivel se deben desarrollar las siguientes capacidades en los estudiantes:

Opinar sobre el contenido de un texto desde un punto de vista personal.

Discriminar un hecho, una opinión.

Expresar una opinión frente a un comportamiento.

Manifiestar el impacto que le produjo un determinado texto.

Analizar la intención del autor.

Asimismo, una publicación del MINEDU (2015b) planteó como una capacidad: Reflexionar sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos. El estudiante marca distancia respecto a las ideas propuestas en el texto o recursos usados para transmitir esas ideas y juzga si son adecuadas o no. Para ello, juzga objetivamente el contenido y la forma, evalúa su calidad críticamente, opina reflexivamente sobre el texto usando argumentos que demuestren si lo comprende.

La reflexión acerca del contenido del texto se refiere a la opinión que el estudiante tiene empleando la información que se encuentra en el texto, de esta manera puede estar o no en desacuerdo fundamentando las razones de su posición. En cuanto a la forma del texto, su opinión está condicionada por el nivel de conocimientos que el estudiante va adquiriendo a partir de la lectura de diversos tipos de texto.

En ambos casos, lo más importante es que el estudiante sea capaz de argumentar sus respuestas tomando los aportes del autor en relación con sus experiencias previas.

Cortez y García (2010) expresaron que el estudiante considere lo siguiente:

Juzgue el contenido de un texto desde una postura personal reflejando su capacidad de explicar una acción planteado desde diferentes puntos de vista.

Elabore preguntas para reconstruir su significado

Diferencie un hecho de una opinión.

Ubique y analice la intención del autor.

Sea consciente de que es una actividad de enseñanza y evaluación.

Un elemento esencial para desarrollar estas capacidades es convertir al aula en un ambiente armonioso donde el docente establezca un trato horizontal con sus estudiantes a fin de que estos puedan expresar sus opiniones defendiéndolas mediante sus argumentos. Fomentar espacios para la discusión con sus pares respetando los diversos puntos de vista.

### **Fases de la lectura**

El proceso de la lectura se desarrolla a través de tres fases por las cuales el lector necesariamente debe recorrer con el propósito de lograr la comprensión global del texto; para ello con la guía del docente aplicará una serie de estrategias que le permitirán solucionar los distintos problemas que se le presenten en el acto lector y construir su propio aprendizaje. Cabe resaltar que dichas estrategias son recurrentes durante

todo el acto lector pero para una mejor comprensión Solé (2004) las organizó en cada fase de la lectura.

### **Primera fase: Antes de la lectura**

En esta primera fase se crean las condiciones necesarias para que el acto lector se convierta en una actividad significativa y placentera, Estas condiciones, involucran contar con un ambiente armónico y afectivo en el cual los sujetos se interrelacionan aportando cada uno lo suyo: El docente que expone sus ideas sobre el texto y el estudiante que aporta sus saberes previos motivado por un interés propio. Las estrategias a aplicarse en esta fase son las que se describen a continuación.

#### **1. Establecer los propósitos de la lectura ¿Para qué voy a leer?**

El primer requisito antes de leer es que el estudiante se plantee un propósito personal, que sea consciente para qué va a leer, por ejemplo:

**Leer para obtener una información precisa**, localizar algún dato que me interesa como un número telefónico dentro de una guía, el número ganador de una lotería en un periódico, el significado de una palabra desconocida en un diccionario, etc. El docente debe enseñar algunas estrategias para el logro de este objetivo enfatizando que las guías y diccionarios se encuentran en la mayoría de los casos ordenadas alfabéticamente y que los periódicos contiene diversa secciones (Espectáculo, deporte, policiales, amenidades, etc.). El estudiante debe darse cuenta que los textos consultados para obtener información precisa son muy variados. Este tipo de lectura se caracteriza por ser selectiva en la medida que el estudiante obvia una gran cantidad de información para extraer aquella que le interesa con precisión y rapidez.

**Leer para seguir instrucciones**, supone el leer para saber cómo hacer algo, por ejemplo, leer una receta para preparar un queque, leer las reglas de un juego, leer el procedimiento para el funcionamiento de un aparato, etc. Aquí el estudiante debe necesariamente leer todo el texto y comprenderlo convirtiendo la lectura en significativa y funcional.

**Leer para obtener una información de carácter general**, es decir, leer para saber a grandes rasgos de que trata el texto. Es un tipo de lectura libre en la que el estudiante no se siente presionado por buscar una información precisa, como cuando lee un periódico o revista y solo extrae el titular o algunos párrafos según su interés. Solé (2004) remarca que este tipo de lectura es ideal para fomentar la lectura crítica ya que el estudiante lee según sus intereses y propósitos regulando su propia comprensión.

**Leer para aprender**, implica leer un texto con el propósito de ampliar nuestros conocimientos. Es un tipo de lectura repetitiva y lenta donde el estudiante se pregunta constantemente, establece relaciones, revisa términos nuevos, toma notas, elabora resúmenes, etc. Cuando la lectura se convierte en un medio de aprendizaje el estudiante reconoce a cabalidad los objetivos que pretende conseguir.

**Leer para revisar un escrito propio**, aquí la lectura adopta un papel de control y autorregulación, en el sentido que el estudiante revisa su propio escrito y se pone en el lugar del lector para saber si este, entiende las ideas que él quiso transmitir. Muchas veces el autor solo se pone en su lugar y no en los posibles lectores, por eso resulta muchas veces difícil entender un texto. En la escuela, la autorrevisión de sus propias producciones ayuda a los estudiantes a empoderarse de estrategias de producción de textos y a insertarse en un enfoque integrado de la lectura y escritura.

**Leer por placer**, es un tipo de lectura libre y personal donde el estudiante puede releer capítulos, párrafos cuantas veces crea necesario o incluso saltar capítulos y leerlos cuando él lo crea conveniente. La lectura tiene este objetivo cuando desencadena en el estudiante una experiencia emocional convirtiéndose en un lector capaz de elaborar criterios propios para seleccionar los textos que lee.

**Leer para comunicar un texto a un auditorio**, comprende leer un discurso, sermón, conferencia o cualquier otro tipo de texto frente a un público. El objetivo de este tipo de lectura es que los oyentes puedan comprender el mensaje que el lector quiso transmitir; para ello, debe valerse de recursos como una adecuada entonación, hacer las pausas necesarias, dar ejemplos, poner énfasis en determinados aspectos haciendo la lectura amena y comprensible.

**Leer para practicar la lectura en voz alta**, requiere que el estudiante lea con rapidez, fluidez, adecuada entonación, pronunciación y respetando las normas de puntuación. Muchas veces el estudiante se interesa más por respetar estos requisitos que la comprensión pasa a un segundo plano; el docente debe aprovechar esta situación para plantear preguntas sobre el contenido del texto y evaluar su comprensión.

**Leer para dar cuenta de que se ha comprendido**, este tipo de lectura es la que más se utiliza en las escuelas verificando su comprensión cuando el estudiante es capaz de responder a preguntas, resumir o aplicar cualquier otra técnica. Este objetivo se evalúa realmente cuando el estudiante construye su propio significado del texto.

## **2. Activar el conocimiento previo: ¿Qué sé yo acerca de este texto?**

Para Díaz y Hernández (1999) el conocimiento previo es una estructura conformada por conceptos almacenados en el esquema cognitivo del estudiante. Sin este conocimiento no se podría construir el significado del texto, el estudiante no tendría los elementos necesarios para interpretarlo.

El docente debe plantearse que saben sus estudiantes respecto al texto que van a leer y tener en cuenta que el conocimiento que cada estudiante tenga del texto es distinto solo así podrá guiarlos para que realicen las conexiones necesarias entre el nuevo conocimiento que le proporciona el texto con el antiguo (El conocimiento previo que tiene de él). Para el logro de este objetivo debe realizar actividades como:

Relacionar el tema del texto con las experiencias de los estudiantes, indagar sus conocimientos sobre el tipo de texto (narrativa, informativa, expositiva, etc.), dirigir su atención hacia los elementos paratextuales (título, subtítulo, cambios de letra, subrayados...).

### **3. Establecer predicciones sobre el texto**

Es importante remarcar que esta estrategia se desarrolla continuamente durante todo el proceso lector pero es posible también establecer predicciones antes de la lectura basándonos en los mismos aspectos del texto que se explicó anteriormente: El tipo de texto, los elementos paratextuales, la propia experiencia y conocimientos previos que ayudarán al estudiante a presumir acerca del contenido del texto.

En cuanto a los elementos paratextuales, Marín (2008) los considera como recursos para el procesamiento de la información permitiendo que el estudiante realice hipótesis de forma general acerca de lo que tratará el texto favoreciendo una mejor comprensión ya que se activarán sus esquemas mentales a la vez que decide si el texto a leer le interesa o no y si será leído de forma completa o parcial.

Cabe mencionar que las predicciones formuladas por los estudiantes se caracterizan por ser abiertas pues corren el riesgo de equivocarse; es necesario aclararles que no serán sancionados por ello. Sin embargo, el docente debe guiar apoyándose de los aspectos ya mencionados a que el estudiante formule sus predicciones que aunque no se aproximan a la realidad por lo menos se ajustan a ella, evitando caer en el absurdo.

### **4. Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto**

El docente debe crear situaciones para que los estudiantes formulen sus propias preguntas acerca de texto que leerán. Cuando el estudiante se compromete en su proceso de aprendizaje no solo se limita a contestar preguntas formuladas sino que puede interrogarse el mismo planteándose preguntas sobre el texto, de esta manera hará uso de sus conocimientos previos y será consciente de lo que sabe y lo que le falta saber en relación al tema; cabe señalar que esta autonomía no se da

al principio, es el docente quien debe crear el andamiaje necesario hasta lograr que los estudiantes puedan ir formulando por sí mismos preguntas pertinentes sobre el texto.

Al respecto, Delmastro (2008) definió al andamiaje como la ayuda que el docente y estudiantes más capacitados brindan al estudiante en la construcción de sus nuevos aprendizajes. Este soporte es retirado cuando el estudiante es capaz de construir sus conocimientos de manera autónoma.

En resumen, las estrategias aplicadas antes de la lectura servirán al estudiante para que sea consciente del por qué leerá un determinado texto activando sus conocimientos previos acerca del tema, esto le servirá de base para formular sus predicciones planteándose preguntas y siempre bajo la guía del docente quien brindará las condiciones necesarias para esta primera fase con el propósito que el estudiante adquiera autonomía en la realización de estas estrategias creando en él una expectativa respecto al texto que leerá.

### **Segunda fase: Durante la Lectura**

Pinzas (2012) refirió que en esta fase, el docente debe guiar a los estudiantes durante la lectura proporcionándoles un tiempo adecuado a fin de que realicen primero la decodificación (reconocimiento de palabras y su significado) para luego elaborar un significado sobre el contenido del texto logrando su comprensión.

Un requisito indispensable es estimular al estudiante para el logro de este objetivo a través de frases motivadoras.

Las estrategias planteadas para esta fase son:

#### **1. Tareas de lectura compartida**

Aunque Solé (2004) sostuvo que todo el proceso lector debe ser una actividad compartida en la cual las situaciones de enseñanza y aprendizaje están dirigidas a compartir el conocimiento hasta que el

estudiante se apropie de las estrategias de modo que pueda usarlas de manera autónoma, en esta fase las tareas de lectura compartida involucran una serie de actividades para que los estudiantes usen las estrategias que le sean útiles para comprender los textos; además, permite al docente evaluar formativamente el proceso de la lectura e ir identificando algunas necesidades que muestren sus estudiantes a fin de realizar los ajustes pertinentes.

Las tareas de lectura compartida para Palincsar y Brown (1984) citado en Solé (2008) constituyen un modelo de enseñanza recíproca entre el estudiante y el docente donde algunas veces el primero asume la responsabilidad de organizar la tarea de lectura y de comprometer a los demás en ella y viceversa. En este sentido plantearon las siguientes estrategias que pueden ser desarrolladas durante la lectura compartida:

Formular predicciones acerca de lo que va leyendo, estas deben ser coherentes e ir verificándolas implicándose en un proceso activo del control de la comprensión.

Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.

Resumir las ideas del texto.

Aclarar posibles dudas acerca del texto, al respecto Chura (2014) propuso realizar algunas acciones como:

Continuar leyendo la palabra o frase que no se entiende de esta forma se encontrarán mayores indicios que ayuden a su comprensión.

Releer partes que parecen confusas, es decir, retomar la lectura de una parte del texto de difícil comprensión.

Parfrasear, pensando en voz alta las ideas que contiene el texto para asegurar su comprensión.

Generar imágenes, recreando mentalmente las partes de difícil comprensión.

Crear analogías, imaginando situaciones semejantes que ayuden a comprender las partes difíciles.

El objetivo de las tareas de lectura compartida es que el estudiante se convierta en un lector activo capaz de construir una interpretación del texto a medida que lee a través del uso competente de estrategias desligándose poco a poco de los andamios proporcionados por el docente y asumiendo la responsabilidad y el control de su propio progreso.

## **2. Haciendo uso de lo aprendido: La lectura independiente**

El estudiante pone en práctica todas las estrategias aprendidas en la lectura compartida, impone su propio ritmo y lee con un propósito determinado de esta manera se corrobora la funcionalidad de dichas estrategias. El docente debe fomentar más la lectura independiente preparando materiales y aplicando algunas estrategias como:

**Para que el estudiante realice predicciones sobre lo que lee** se pueden agregar en el texto preguntas que le hagan predecir lo que cree que va a ocurrir en los párrafos siguientes. También se pueden colocar encima de los párrafos papeles autoadhesivos con la pregunta: ¿Qué crees que ocurrirá ahora? Incluso la pregunta se puede obviar y colocar simplemente el papel así el estudiante sabrá que debe formularse el mismo.

**Para trabajar el control de la comprensión** el docente puede presentar un texto que contenga errores e incongruencias y pedir a los estudiantes que las localicen e incluso no pedirles nada para saber si son capaces de encontrarlas. La actividad se hace más compleja si se les pide que sustituyan estos errores por algo que tenga sentido.

Estas actividades requieren la elaboración de textos preparados por parte del docente. La lectura independiente cobrará relevancia cuando el estudiante las deseche y pueda leer con autonomía textos completos con objetivos claros.

En esta segunda fase, el estudiante se apropia de estas estrategias y las integra en una actividad de lectura significativa; primero aprende estrategias de lectura compartida y pone en práctica lo aprendido en la lectura individual, no se trata de aplicar una estrategia en una situación

específica pues todas se interrelacionan y el lector eficaz las utiliza cuando sea necesario con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo.

### **Tercera fase: Después de la Lectura**

Después de leer un texto, el lector puede utilizar ciertas estrategias que le ayuden a comprender mejor lo leído. En esta última fase Solé (2004) propone desarrollar la idea principal, elaboración de resumen y formulación y respuesta de preguntas.

#### **1. La idea principal**

Esta estrategia es la más difícil de enseñar en las escuelas, La mayoría de docentes solo pide a sus estudiantes que digan lo más importante de lo leído; en este caso no se está enseñando a encontrar la idea principal solo se está verificando si el estudiante pudo encontrarla, sustituyendo la enseñanza de la lectura por la evaluación.

Cuando el docente localiza la idea principal de un texto y fundamenta por qué considera qué es lo más importante mientras los estudiantes tienen el texto frente a ellos, se pueden realizar actividades como:

Explicar a los estudiantes en qué consiste la idea principal de un texto y para que les servirá.

Recordar porqué va a leer el texto, esto le conducirá a examinar el objetivo de su lectura.

Señalar el tema (de qué trata el texto que van a leer) y hacer notar a los estudiantes si tiene relación con sus objetivos de lectura. Esto permitirá que se obvien algunos párrafos y se fije la atención en lo que se busca.

A medida que leen, el docente debe comunicar a los estudiantes de la información importante que retiene y por qué lo hace.

Cuando la lectura ha concluido puede discutir el proceso seguido. Si la idea principal no se encuentra explícitamente en el texto, el docente mediante un consenso con los estudiantes elabora la idea principal,

justifica esta elaboración y remarca que es una estrategia muy útil frente a una situación como esta.

Cabe resaltar que el estudiante debe poco a poco realizar por sí mismo lo que va aprendiendo aun cuando no dominen del todo las estrategias. Las tareas de lectura compartida pueden ayudar al docente a saber que puede y que no puede exigir en el proceso lector y a saber cuándo sus estudiantes lograrán ser competentes ante las dificultades que se les presente.

## **2. El resumen**

Es importante que el estudiante sea consciente del por qué necesita resumir un texto, que observe como resume el docente, que resuma en equipo para luego usar esta estrategia de forma independiente.

Cooper (1990) citado en Solé (2004) propuso que para resumir párrafos de texto es necesario:

Enseñar a ubicar el tema del párrafo y a eliminar la información superflua.

Enseñar a eliminar la información que se repite.

Enseñar a determinar cómo se relacionan las ideas en el párrafo para englobarlas.

Enseñar a identificar una frase resume del párrafo o en todo caso a elaborarla.

El resumen implica la identificación de las ideas principales y las relaciones que entre ellas establezca el lector de acuerdo con sus objetivos de lectura y sus saberes previos. El estudiante puede elaborar un resumen aplicando las reglas descritas anteriormente plasmando el contenido del texto de forma breve pero también puede ir mucho más allá, integrando sus aportaciones y las del autor logrando así elaborar nuevos conocimientos.

## **3. Formular y responder preguntas**

Esta estrategia es la más usada en las escuelas, se puede dar de forma escrita u oral y muchas veces se limita solo a evaluar si el estudiante ha comprendido un texto dejando de lado su enseñanza. Es importante

enseñar a formular y responder preguntas ya que constituye una estrategia esencial para una lectura activa.

Para aprender a formular preguntas, el docente sirve como modelo, se interroga a sí mismo y luego dirige estas preguntas a sus estudiantes. Además brinda espacios y oportunidades para que ellos puedan formular preguntas por sí mismos.

Al respecto, Chura (2014) remarcó que para seguir analizando el contenido de un texto debemos formularnos preguntas como: ¿Por qué...? ¿Para qué...? ¿Qué pasaría si...? ¿Y sí...? ¿En qué podemos aprovechar...? ¿Qué otra cosa falta descubrir sobre...? ¿Cómo...? ¿Cuál...? ¿Estoy de acuerdo con...?, etc.

En síntesis, las estrategias presentadas para el antes, durante y después de la lectura permitirán al estudiante convertirse en un lector competente capaz de utilizar pertinentemente estas estrategias según la dificultad que se le presente pues cabe remarcar que no existe un orden secuencial para su uso, solo por una cuestión formal Solé (2004) las organizó para una mejor comprensión. El objetivo es que el estudiante aprenda estas estrategias, las haga suyas hasta convertirse en un lector autónomo.

## **2.2 Definición de términos usados**

**Comprensión lectora:** Es un proceso de operaciones mentales que tiene lugar en el esquema mental del lector en el cual este relaciona la nueva información contenida en el texto con sus saberes previos construyendo un nuevo conocimiento aplicando para ello una serie de estrategias antes, durante y después de la lectura.

**Historietas:** Es un tipo de texto narrativo y un medio de comunicación que atrae a mucha gente. Narra una historia a través de viñetas las cuales se encuentran formando una secuencia combinando las imágenes con el texto escrito agregando una serie de signos convencionales característicos de la historieta.

**Nivel criterial:** Implica la construcción de juicios propios con respecto al contenido y forma del texto a través del análisis, síntesis y reflexión que realiza argumentando sus opiniones y elaborando una respuesta de carácter subjetivo. Este nivel constituye el más alto y complejo de la comprensión lectora.

**Nivel de reorganización:** En este nivel el lector organiza la información que aparecen explícitamente en el texto reordenando las ideas a través de una síntesis que evidencie su comprensión activando para ello un conjunto de procesos cognitivos.

**Nivel inferencial:** En este nivel el lector localiza información que aparece implícitamente en el texto para ello realiza predicciones en torno al contenido del texto, activa sus conocimientos previos valiéndose de indicios proporcionados por la lectura y los va verificando o reformulando a medida que lee.

**Nivel literal:** Constituye el nivel básico de comprensión lectora en el cual el lector es capaz de encontrar la información que se encuentra explícitamente en el texto realizando dos momentos claves: Primero reconoce los elementos que conforman un texto para luego recordarlos expresándolos con sus propias palabras.

**Texto:** Se define como el resultado de la manifestación verbal que se desarrolla dentro de un contexto comunicativo y que dependiendo de su propósito puede ser oral o escrito. Constituye una unidad lingüística que tiene sentido completo, coherencia y cohesión.

## 2.3 Hipótesis

### Hipótesis general

H<sub>1</sub>: El uso de historietas como material de lectura mejora significativamente la comprensión de textos escritos en los estudiantes del primer grado de educación primaria de una institución educativa estatal.

## **Hipótesis específicas**

H<sub>1.1</sub>: Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel literal de la comprensión de textos en los estudiantes del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.

H<sub>1.2</sub>: Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel reorganizativo de la comprensión de textos en los estudiantes del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.

H<sub>1.3</sub>: Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel inferencial de la comprensión de textos en los estudiantes del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.

H<sub>1.4</sub>: Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel criterial de la comprensión de textos en los estudiantes del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.

H<sub>1.5</sub>: Existen diferencias estadísticamente significativas en el puntaje total de la comprensión de textos del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.

H<sub>1.6</sub>: Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel literal de la comprensión de textos entre los estudiantes del grupo experimental y control después de la aplicación del programa.

H<sub>1.7</sub>: Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel reorganizativo de la comprensión de textos entre los estudiantes del grupo experimental y control después de la aplicación del programa.

H<sub>1.8</sub>: Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel inferencial de la comprensión de textos entre los estudiantes del grupo experimental y control después de la aplicación del programa.

H<sub>1.9</sub>: Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel criterial de la comprensión de textos entre los estudiantes del grupo experimental y control después de la aplicación del programa.

H<sub>1.10</sub>: Existen diferencias estadísticamente significativas en el puntaje total de la comprensión de textos entre los estudiantes del grupo experimental y control después de la aplicación del programa.

## 2.4 Variables

**Variable independiente:** La historieta como material de lectura.

**Variable dependiente:** Nivel de comprensión de textos medida a través de los puntajes de la Prueba de Comprensión Lectora ACL-1.

**Variable de control:**

Grado de instrucción: Primer grado de primaria

Tipo de gestión: Institución educativa estatal.

# CAPÍTULO III: MÉTODO

## 3.1 Nivel y tipo de investigación

El nivel de investigación se encuentra dentro del marco de los estudios explicativos o de comprobación de hipótesis causales que según Sánchez y Reyes (2015) están orientados a formular hipótesis que permitan explicar los sucesos de un fenómeno en forma científica conduciendo a la formulación de principios y leyes básicas.

La investigación se caracteriza por ser de tipo tecnológica ya que se ha demostrado la efectividad de un programa de historietas para mejorar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer grado de primaria de un colegio estatal de San Juan de Lurigancho. Según Carrasco (2009) se entiende por tecnológica aquella investigación que está dirigida a descubrir y conocer las técnicas que son más eficaces para producir un cambio. Del mismo modo está orientada a demostrar la validez de técnicas a través de la transformación de un hecho aplicando principios científicos (Sánchez y Reyes, 2015).

En relación al método que se utilizó, la presente investigación empleó el experimental pues las ciencias que necesitan de la experimentación para comprobar sus hipótesis aplican este método. (Epiquién y Diestra, 2013). Este método consiste en aplicar a un grupo experimental la acción de una variable para contrastar sus resultados con un grupo control de acuerdo con un plan previo a fin de investigar las relaciones de causa y efecto. En este caso el programa de historietas (variable independiente) se aplicó sólo al grupo experimental con el objetivo de determinar sus efectos en el nivel de comprensión lectora (variable dependiente) en los estudiantes del primer grado de primaria de un colegio estatal de San Juan de Lurigancho (Sánchez y Reyes, 2015).

Igualmente el presente estudio es de clase cuasi-experimental con dos grupos: Experimental y control, respecto a esta clase, ambos grupos se encuentran formados previo al experimento. Los sujetos no se distribuyen al azar a los grupos ni se emparejan (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

### 3.2 Diseño de investigación

El diseño de investigación, en este estudio cuasi experimental, es el correspondiente al de dos grupos aleatorizados pre y post-test, uno de los cuales se constituyó como grupo experimental y el otro como grupo control, el cual responde al siguiente esquema (Sánchez y Reyes, 2015):

<b>G.E.</b>	<b>O1</b>	<b>X</b>	<b>O2</b>
<hr/>			
<b>G.C.</b>	<b>O3</b>		<b>O4</b>

Donde:

**G.E.** = Grupo experimental

**G.C.** = Grupo de control

**X** = Variable independiente

**O1** = Pre test grupo experimental

**O3** = Pre test grupo control

**O2** = Post test grupo experimental

**O4** = Post test grupo de control

### 3.3 Población y muestra.

La población real o accesible estuvo conformada por los estudiantes de primer grado de Educación Primaria de una institución educativa estatal ubicado en la urbanización de Chacarilla de Otero del distrito de San Juan de Lurigancho perteneciente a la UGEL 05, de Lima Metropolitana.

Tabla 1

*Población de estudiantes del primer grado de primaria*

I.E.	Sección	Nº de estudiantes
	A	32
	B	33
	C	32
	D	31
	E	30
	F	30
TOTAL		188

*Fuente: Registros de Matrícula I.E (2015).*

Tomando como referencia a la población real, la muestra seleccionada fue extraída forma intencionada, la cual estuvo conformada por 60 estudiantes, de los cuales 30 pertenecen a la sección “E” y 30, a la sección “F” del turno tarde (Tabla 2). La muestra utilizada fue no probabilística y de tipo intencional porque el investigador es quien selecciona la muestra de acuerdo a una intención particular. Lo importante es que dicha muestra sea representativa de la población de donde fue extraída (Sánchez y Reyes, 2006).

La prueba ACL - 1 fue aplicada a 188 estudiantes de primer grado que conformaron la población, de las cuales la sección “E” fue la que obtuvo menor puntaje y se escogió a la sección “F” por tener el mismo número de estudiantes constituyendo ambos grupos la muestra representativa, debido a que fue imposible extraer de cada sección a los estudiantes que obtuvieron menor puntaje para la muestra.

El grupo experimental estuvo integrado por 30 estudiantes de la sección E y el grupo control, por 30 estudiantes de la sección F tal como se muestra en la tabla 2. Al grupo experimental se le aplicó el programa de historietas: “Vivencio mis lecturas” mientras que el grupo control continuaba con sus tareas rutinarias.

Tabla 2

*Distribución de la Muestra de Estudiantes*

Población	Grupo	Estudiantes (n)
	G. Control "F"	30
	G. Experimental "E"	30
	TOTAL	60

### 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Para la presente investigación se utilizó:

#### **Programa de historietas: Vivencio mis lecturas**

Se elaboró el programa "Vivencio mis lecturas" adaptando diversos textos a historietas con el objetivo de mejorar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de primer grado. (Ver anexo).

Las historietas constituyeron el medio para iniciar a los estudiantes en el hábito de la lectura por ser un material novedoso y entretenido.

Las sesiones estuvieron encaminadas a desarrollar en los estudiantes sus niveles de comprensión lectora. Para ello se realizaron estrategias antes, durante y después de la lectura.

En el primer momento de la lectura (Antes) los estudiantes formulaban sus predicciones generando hipótesis sobre lo que ocurriría en el texto. Al respecto, Solé (2004) refirió que las predicciones pueden ser a partir de los indicios que proporciona el texto como el título, las ilustraciones, encabezamientos y, de nuestras experiencias y conocimientos.

En el segundo momento de la lectura (Durante) los estudiantes realizaban una lectura silenciosa, luego una lectura modelo por parte de la docente y finalmente una lectura compartida. Mientras lee, el estudiante verifica sus predicciones y va formulando nuevas sobre lo que queda por leer.

Asimismo, puede avanzar o retroceder, detenerse a pensar, relacionar los conocimientos previos con la nueva información, diferenciar la información importante de la secundaria (Catalá, et al. 2007).

En el tercer momento de la lectura (Después) los estudiantes expresaban sus opiniones acerca del contenido del texto y se verificaba la comprensión del texto a través de la aplicación de una ficha.

### **Prueba de comprensión lectora ACL - 1**

Para evaluar el nivel de comprensión lectora que tienen los estudiantes que conformaron los grupos experimental y de control de primer grado de primaria de una institución educativa estatal del distrito de San Juan de Lurigancho, se realizaron las evaluaciones del pre y pos test con la prueba ACL – 1.

Esta prueba permitió medir el nivel de comprensión lectora antes y después de poner en práctica el programa “Vivencio mis lecturas” basado en el uso de historietas como material de lectura (Pre – test y pos test).

#### **a. Ficha técnica**

Nombre: Prueba de Comprensión Lectora ACL-1

Autoras: Gloria Catalá, Mireia Catalá, Encarna Molina y Rosa Monclús

Institución: Universidad de Barcelona, España

Adaptación: Ana. Delgado, Miguel Ecurra y William Torres.

Institución: Universidad Ricardo Palma

Administración: Individual y colectiva.

Duración de la prueba: 45 minutos.

Aplicación: Estudiantes de primer grado de primaria.

Área que evalúa: Comprensión lectora.

#### **b. Descripción de la prueba**

La prueba para el primer grado de primaria (ACL – 1) está constituida por 7 subtests:

- ¿Adivina qué es? (4 ítems)
- Carta a los reyes (4 ítems)
- La caperucita (3 ítems)
- Las mariquitas (3 ítems)
- El gato (3 ítems)
- Las golondrinas (3 ítems)
- La fresa (4 ítems)

El instrumento aplicado contiene 7 textos y un total de 24 ítems, 9 de nivel literal, 5 de nivel de reorganización, 7 de nivel inferencial y 3 de nivel crítico (Tabla 3). Las preguntas son cerradas, de elección múltiple, tienen 4 alternativas cada una con la finalidad de minimizar las intervenciones del azar en el momento de seleccionar la respuesta. La prueba fue creada tomando en cuenta la taxonomía de Barret, presentada por Clymer, y teniendo en cuenta las aportaciones de P.H. Johnston y J.D. Cooper, y considerando que las pruebas ACL miden niveles de la comprensión lectora, se han considerado clasificar los ítems y sus respectivas respuesta según las dimensiones cognitivas de la comprensión lectora que se han tenido en cuenta.

Tabla 3

*Ítems y respuestas de la prueba ACL – 1 de la comprensión lectora*

Dimensiones	Comprensión literal	Reorganización	Comprensión inferencial	Comprensión crítica
Ítems de la prueba	Ítems: 5, 6, 9, 10,	Ítems: 8, 12, 13, 14,	Ítems: 1, 2, 3, 4, 16,	Ítems: 7, 15, 21
ACL - 1	11, 17, 18, 20, 23.	22	19, 24	
Respuestas	5D, 6A, 9A, 10B, 11D, 17B, 18D, 20D, 23B.	8C, 12C, 13B, 14A, 22A.	1A, 2C, 3D, 4C, 16A, 19C, 24C.	7D, 15B, 2B.

Fuente: Catalá M., Molina, E. y Monclús, R. (2007). *Evaluación de la Comprensión Lectora*. (3º ed.). Barcelona: Grao.

### **c. Validez**

En la adaptación de la prueba se demostró la validez de constructo con el análisis factorial confirmatorio, obteniéndose que la prueba está midiendo un solo factor compuesto por los 4 niveles de lectura que mide la prueba. Delgado, Ecurra y Torres (En prensa).

### **d. Confiabilidad**

La confiabilidad del ACL – 1 se estudió con el método de consistencia interna del alfa de Cronbach, obteniéndose un coeficiente de .81 que permite señalar que el instrumento es confiable. Delgado, Ecurra y Torres (En prensa).

### **e. Normas de aplicación**

El tiempo de duración de la prueba es de 45 minutos. Se inicia, resolviendo el texto de ejemplo en forma colectiva:

- Primero, se solicita a los estudiantes leer individualmente y en silencio.
- Luego, el docente, lee en voz alta de manera expresiva.
- Seguidamente, lee la primera pregunta y las diferentes alternativas. Brinda un tiempo para que los estudiantes piensen cual podría ser la respuesta correcta.
- Finalmente pide a algún estudiante decir que opción eligió y que razones tuvo para hacerlo. Se contrasta su respuesta con las dadas por los demás. Se realiza la misma dinámica con las demás preguntas del texto de ejemplo.

Es importante aclararles que no es una prueba de rapidez ni de memoria, deben leer despacio y con atención cada texto y elegir la respuesta que consideren la más adecuada marcando con un círculo una sola letra.

Si el estudiante cree haberse equivocado puede corregirlo tachando la letra marcada y colocando un círculo en aquella que considere correcta. Otra opción es borrar.

En los textos en los cuales aparecen gráficos, deben responder las preguntas a partir de la información que proporciona el gráfico.

Dada las recomendaciones, el docente aclara que ya no se dará ninguna ayuda más, ni de vocabulario ni de ninguna otra índole. Los estudiantes resuelven la prueba en forma individual y en silencio absoluto.

A medida que van finalizando, el docente recoge la prueba de cada uno evitando que haya ruido que interfiera la concentración de los demás.

El docente debe asegurarse que todos los estudiantes hayan respondido a todas las preguntas, si alguno no lo hiciera, buscará un momento y situación adecuada para que complete la prueba (Catalá, et al. 2007).

#### **f. Normas de corrección y puntuación**

- Por cada respuesta acertada se dará un punto.
- Si un estudiante ha marcado dos o más alternativas o ha dejado alguna pregunta en blanco, la puntuación de aquel ítem será cero.
- La suma de todas las respuestas acertadas, dará la puntuación total. (24 puntos) (Catalá, et al. 2007).

### **3.5 Procedimiento de recolección de datos.**

Para el procedimiento de la recolección de datos se eligió a una institución educativa estatal del distrito de San Juan de Lurigancho, por ser el lugar donde laboro y por tener acceso directo con los estudiantes que participaron del programa “Vivencio mis lecturas”. Para ello se conversó con la directora, fundamentándole las ventajas que ofrece la aplicación de dicho programa para el desarrollo de las habilidades lectoras en los estudiantes de primer grado de primaria, como respuesta a ello, se dio la autorización.

Se coordinaron las fechas para la aplicación del pre test a los estudiantes y la ejecución del programa al grupo experimental desarrollando dos sesiones por semana siendo la duración del programa de un mes y medio aproximadamente. Finalmente se coordinó la fecha para la aplicación del pos test al grupo experimental y grupo control.

### **3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.**

Para analizar e interpretar los datos recogidos en las etapas de pre y pos test se utilizaron estadísticos a nivel descriptivo e inferencial.

- Prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov

Para determinar si los datos de la muestra en estudio se ajustan a la curvatura de la normalidad se utilizó la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov- Smirnov. El valor de p obtenido por esta prueba oscila entre 0,00 y 0,194 lo que determina que algunos datos se ajustan a una distribución normal y otras no. En tal sentido como los datos no presentan en su totalidad una distribución normal se utilizó estadísticos no paramétricos para la contrastación de hipótesis, siendo estos la prueba U de Mann Whitney y la prueba de Wilcoxon.

- Prueba U de Mann Whitney

Se utiliza para comparar dos muestras independientes dando a conocer si existen o no diferencias entre ambas. Además esta prueba permite medir la variable dependiente en escala ordinal a través de puntuaciones convertidas en rango (Siegel y Castellan, 2003).

Siendo la fórmula (Siegel y Castellan, 2003):

$$U_1 = n_1n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$
$$U_2 = n_1n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

Donde  $n_1$  y  $n_2$  son los tamaños respectivos de cada muestra;  $R_1$  y  $R_2$  es la suma de los rangos de las observaciones de las muestras 1 y 2 respectivamente.

El estadístico  $U$  se define como el mínimo de  $U_1$  y  $U_2$ .

- Prueba de Wilcoxon

Se utiliza para comparar el rendimiento del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa (Siegel y Castellan, 2003).

Siendo la fórmula:

$$Z = \frac{P - \frac{n(n+1)}{4}}{\sqrt{\frac{(n(n+1)(2n+1))}{24}}}$$

Donde:

n = Número de sujetos de la muestra

P = Sumatoria de los rangos que le corresponde a las diferencias positivas.

# CAPÍTULO IV : RESULTADOS

## 4.1 Resultados

Después de la aplicación del programa se realizó el análisis de los resultados para comprobar si el uso de historietas como material de lectura mejora el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de primer grado. Al efectuarse el análisis se observó que existen diferencias significativas entre ambos grupos, control y experimental, tanto en el pre test como en el pos test.

### Análisis descriptivo

Aquí se muestra el análisis descriptivo del rendimiento en comprensión lectora por grupos, tanto del grupo control, como del grupo experimental.

En la tabla 4 se observa que las medianas de la comprensión lectora de textos escritos, se incrementa en el grupo control de 11 a 12.50, mientras que en el grupo experimental se incrementa de 8 a 18.

Tabla 4

*Comprensión de textos escritos en los estudiantes del primer grado de Educación Primaria según Pre test y Pos test en los grupos control y experimental.*

Grupo	Pre Test	Pre Test	Pos Test	Pos Test	Total
	Control	Experimental	Control	Experimental	
Mediana	11.00	8.00	12.50	18.00	13.00
n	30	30	30	30	120
Desv. típ.	4.013	5.143	5.346	2.024	5.555

Igualmente en la figura 4 se observa que la variabilidad de las puntuaciones se incrementa en el grupo control, a diferencia que disminuye en el grupo experimental; coincidiendo con lo obtenido en las desviaciones típicas.

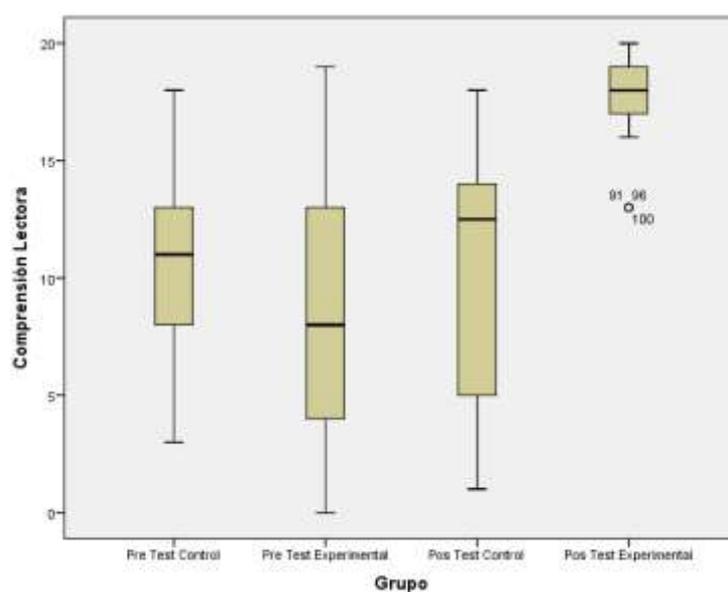


Figura 4. Diagrama de Caja y Bigotes de la Comparación de la Comprensión de textos escritos en los estudiantes del primer grado de Educación Primaria, según Pre test y Pos test en los grupos control y experimental.

En la tabla 5 se observa que las medianas del nivel literal de la comprensión de textos escritos se incrementa en el grupo control de 11 a 12, mientras que en el grupo experimenta se incremental de 8 a 18.

Tabla 5

*Nivel literal de la comprensión de textos escritos en los estudiantes del primer grado de Educación Primaria, según Pre test y Pos test en los grupos control y experimental.*

Grupo	Pre Test Control	Pre Test Experimental	Pos Test Control	Pos Test Experimental	Total
Mediana	11.00	8.00	12.00	18.00	13.00
n	30	30	30	30	120
Desv. típ.	4.501	5.182	5.758	3.370	5.620

Igualmente en la figura 5 se observa que la variabilidad de las puntuaciones se incrementa en el grupo control, a diferencia que disminuye en el grupo experimental; coincidiendo con lo obtenido en las desviaciones típicas.

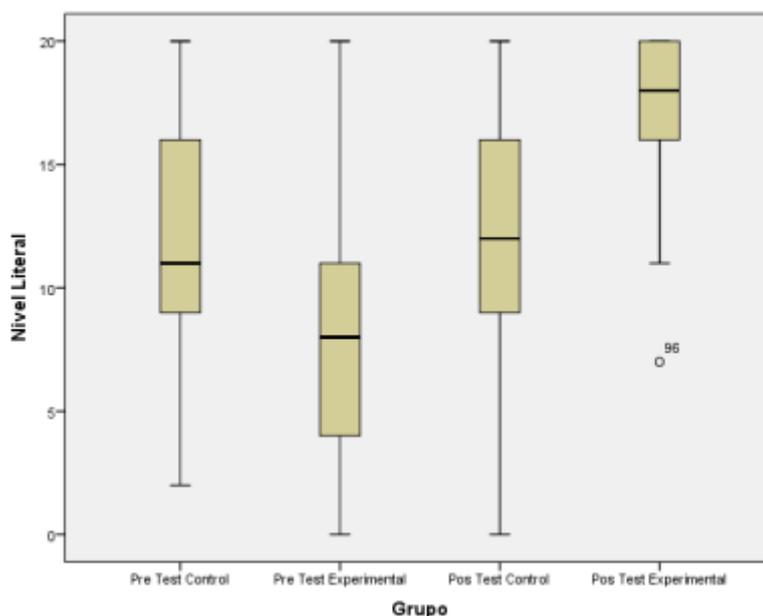


Figura 5. Diagrama de Caja y Bigotes de la Comparación del Nivel Literal de la comprensión de textos escritos en los estudiantes del primer grado de Educación Primaria, según Pre test y Pos test en los grupos control y experimental.

En la tabla 6 se observa que las medianas del nivel reorganizativo de la comprensión de textos escritos, se mantiene en el grupo control de 10 a 10, mientras que en el grupo experimental se incrementa de 6 a 20.

Tabla 6

*Nivel reorganizativo de la comprensión de textos escritos en los estudiantes del primer grado de Educación Primaria, según Pre test y Pos test en los grupos control y experimental.*

Grupo	Pre Test Control	Pre Test Experimental	Pos Test Control	Pos Test Experimental	Total
Mediana	10.00	6.00	10.00	20.00	12.00
n	30	30	30	30	120
Desv.típ.	5.819	5.723	6.936	2.486	6.892

Igualmente en la figura 6 se observa que la variabilidad de las puntuaciones se incrementa en el grupo control, a diferencia que disminuye en el grupo experimental; coincidiendo con lo obtenido en las Desviaciones típicas.

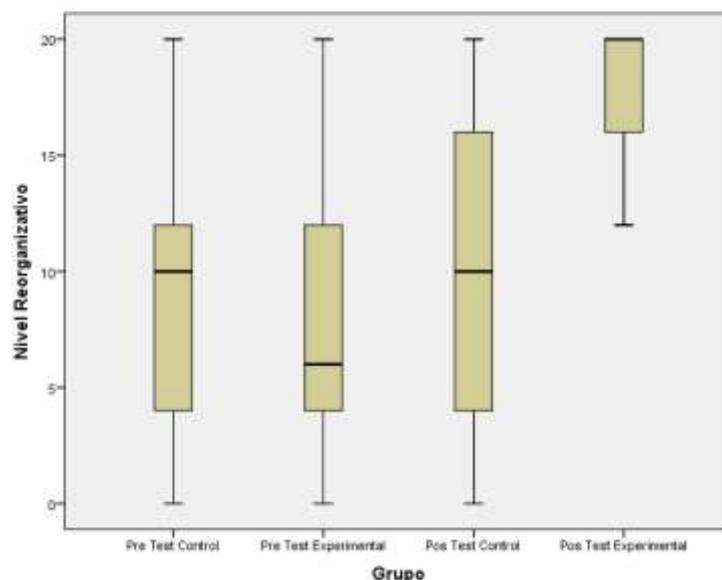


Figura 6. Diagrama de Caja y Bigotes de la Comparación del Nivel Reorganizativo de la comprensión de textos escritos en los estudiantes del primer grado de Educación Primaria, según Pre test y Pos test en los grupos control y experimental. En la tabla 7 se observa que las medianas del nivel inferencial de la comprensión de textos escritos, se incrementa en el grupo control de 9 a 11, mientras que en el grupo experimental se incrementa de 11 a 20.

Tabla 7

*Nivel inferencial de la comprensión de textos escritos en los estudiantes del primer grado de Educación Primaria, según Pre test y Pos test en los grupos control y experimental.*

Grupo	Pre Test Control	Pre Test Experimental	Pos Test Control	Pos Test Experimental	Total
Mediana	9.00	11.00	11.00	20.00	11.00
n	30	30	30	30	120
Desv. típ.	4.083	6.287	5.841	2.458	6.162

Igualmente en la figura 7 se observa que la variabilidad de las puntuaciones se incrementa en el grupo control, a diferencia que disminuye en el grupo experimental; coincidiendo con lo obtenido en las Desviaciones típicas.

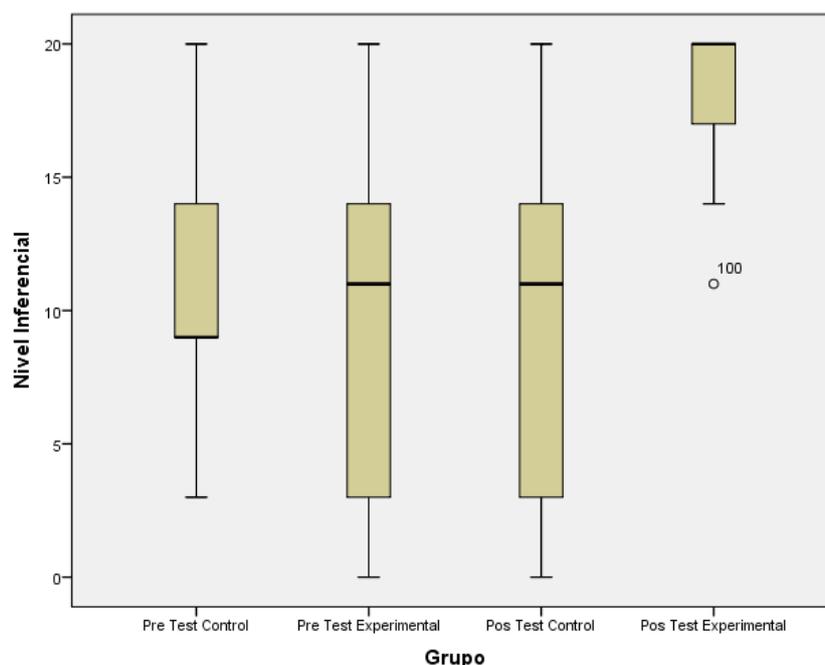


Figura 7. Diagrama de Caja y Bigotes de la Comparación del Nivel Inferencial de la comprensión de textos escritos en los estudiantes del primer grado de Educación Primaria, según Pre test y Pos test en los grupos control y experimental.

En la tabla 8 se observa que las medianas del nivel criterial de la comprensión de textos escritos, se mantiene en el grupo control en 13, mientras que en el grupo experimental se incrementa de 7 a 20.

Tabla 8

*Nivel criterial de la comprensión de textos escritos en los estudiantes del primer grado de Educación Primaria, según Pre test y Pos test en los grupos control y experimental.*

Grupo	PreTest Control	Pre Test Experimental	Pos Test Control	Pos Test Experimental	Total
Mediana	13.00	7.00	13.00	20.00	13.00
n	30	30	30	30	120
Desv. típ.	5.865	5.935	5.738	3.725	6.297

Igualmente en la figura 8 se observa que la variabilidad de las puntuaciones se incrementa en el grupo control, a diferencia que disminuye en el grupo experimental; coincidiendo con lo obtenido en las desviaciones típicas.

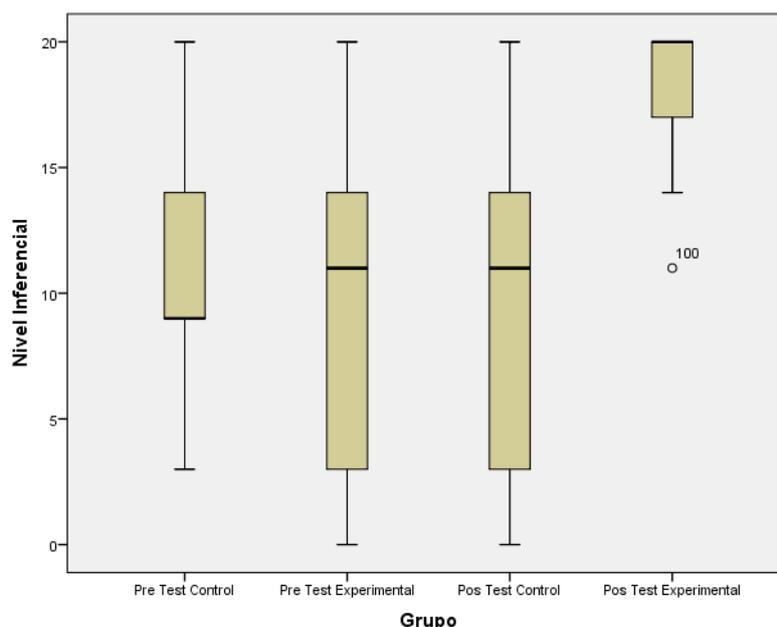


Figura 8. Diagrama de Caja y Bigotes de la Comparación del Nivel Criterial de la comprensión de textos escritos en los estudiantes del primer grado de Educación Primaria, según Pre test y Pos test en los grupos control y experimental.

## Prueba de normalidad

Para determinar la prueba estadística correcta a utilizar y comprobar las hipótesis, fue necesario evaluar si los datos de la muestra se ajustan a la curva de la normalidad tal como se detalla a continuación.

### Hipótesis

Ho: La distribución de la variable de estudio tiene una distribución normal.

Ha: La distribución de la variable de estudio no tiene una distribución normal.

Regla de decisión: Si el valor  $p < 0.05$ , se rechaza la Hipótesis Nula (Ho), y se acepta Ha.

En la tabla 9 el  $p\_valor$  obtenido (Kolmogorov-Smirnov  $n \geq 30$ ) en la mayoría es significativo ( $p < 0.05$ ) entonces se acepta Ha pues la distribución de los datos no tienen distribución normal por lo tanto se aplicaron estadísticos no paramétricos para el análisis de los resultados de las pruebas de comprensión lectora.

Tabla 9

*Pruebas de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov Smirnov*

	Grupo	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
		Estadístico	gl	p
Comprensión Lectora	Pre Test Control	.121	30	.200*
	PreTest Experimental	.102	30	.200*
	Pos Test Control	.169	30	.029
	PosTest Experimental	.180	30	.015
Nivel Literal	Pre Test Control	.177	30	.017
	Pre Test Experimental	.132	30	.194
	Pos Test Control	.151	30	.078
	PosTest Experimental	.243	30	.000
Nivel Reorganizativo	Pre Test Control	.171	30	.025
	Pre Test Experimental	.204	30	.003
	Pos Test Control	.150	30	.082
	PosTest Experimental	.407	30	.000
Nivel Inferencial	Pre Test Control	.178	30	.016
	Pre Test Experimental	.170	30	.027
	Pos Test Control	.168	30	.030
	PosTest Experimental	.376	30	.000
Nivel Criterial	Pre Test Control	.224	30	.000
	Pre Test Experimental	.233	30	.000
	Pos Test Control	.323	30	.000
	PosTest Experimental	.432	30	.000

### **Homogeneidad de grupos**

Antes de la aplicación de los talleres es importante evaluar a los grupos experimental y control, en qué condiciones se encuentran, es decir si empiezan la experimentación en las mismas condiciones, puesto que en este tipo de diseños es importante que exista homogeneidad en sus conocimientos, para ello

se aplicó el pre test, y se evaluaron los resultados mediante el estadístico U de Mann-Whitney (Tabla 10).

El valor obtenido (U de Mann-Whitney) es significativo ( $p = 0.049 < 0.05$ , existen diferencias significativas) entonces se afirma que los grupos no inician el experimento en igualdad de condiciones siendo que la mediana de la sección 1E (8) es menor que la mediana de la sección 1F (11), por lo que se decide: 1E= Grupo Experimental, 1F= Grupo Control. (Se aplica el uso de historietas en la sección 1E).

Tabla 10

*Estadísticos de contraste<sup>a</sup>*

	Comprensión Lectora
U de Mann-Whitney	318.000
W de Wilcoxon	783.000
Z	-1.959
Sig. asintót. (bilateral)	.049

a. Variable de agrupación: Grupo

### **Contrastación de hipótesis**

Con respecto al contraste de las hipótesis, la hipótesis específica H<sub>1.1</sub> indica que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel literal de la comprensión de textos en los estudiantes del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa, los resultados de la prueba de Wilcoxon (Tabla 11) muestran un  $Z = -4.32$  que es estadísticamente significativo, y un tamaño del efecto grande ( $r = .80$ ), lo que permite señalar que se valida la hipótesis específica H<sub>1.1</sub>.

Tabla 11

*Prueba de Wilcoxon para la comparación de medias del pre y post test del nivel literal de la comprensión de textos del grupo experimental*

Pre test	n	Rango	Suma de	Z	r
Pos test		promedio	rangos		
Rangos negativos	2	7.00	14.00		
Rangos positivos	26	15.08	392.00	- 4.32***	.80
Empates	2				
Total	30				

\*\*\*  $p < .001$

En los resultados presentados en la tabla 12, que corresponden a la hipótesis específica  $H_{1.2}$  que señala la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el nivel reorganizativo de la comprensión de textos en los estudiantes del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa, se observa un valor Z de  $- 4.57$ , que es estadísticamente significativo, con un tamaño del efecto que corresponde a la categoría grande, lo que indica que se valida la hipótesis específica  $H_{1.2}$ .

Tabla 12

*Prueba de Wilcoxon para la comparación de medias del pre y post test del nivel reorganizativo de la comprensión de textos del grupo experimental*

Pre test	n	Rango	Suma de	Z	r
Pos test		promedio	rangos		
Rangos negativos	0	.00	.00		
Rangos positivos	27	14.00	378.00	- 4.57***	.85
Empates	3				
Total	30				

\*\*\*  $p < .001$

En cuanto a la hipótesis específica H<sub>1.3</sub> que señala que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel inferencial de la comprensión de textos en los estudiantes del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa, los resultados de la tabla 13 muestran que se valida la hipótesis, por cuanto se obtiene un  $Z = - 4.39$ , estadísticamente significativo, al que le corresponde un tamaño del efecto grande ( $r = .82$ ).

Tabla 13

*Prueba de Wilcoxon para la comparación de medias del pre y post test del nivel inferencial de la comprensión de textos del grupo experimental*

Pre test	n	Rango	Suma de	Z	r
Pos test		promedio	rangos		
Rangos negativos	2	3.50	7.00		
Rangos positivos	25	14.84	371.00	- 4.39***	.82
Empates	3				
Total	30				

En los resultados presentados en la tabla 14, se observa que en la prueba Wilcoxon, se obtiene un valor  $Z$  de  $- 4.38$ , que es estadísticamente significativo y un tamaño del efecto de  $.81$  que corresponde a la categoría grande, lo que permite señalar que se valida la hipótesis específica H<sub>1.4</sub> que plantea la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el nivel criterial de la comprensión de textos en los estudiantes del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.

Tabla 14

*Prueba de Wilcoxon para la comparación de medias del pre y post test del nivel criterial de la comprensión de textos del grupo experimental*

Pre test	n	Rango	Suma de	Z	r
Pos test		promedio	rangos		
Rangos negativos	0	.00	.00		
Rangos positivos	24	12.50	300.00	- 4.38**	.81
Empates	6				
Total	30				

Respecto a la hipótesis específica H<sub>1.5</sub> que indica que existen diferencias estadísticamente significativas en el puntaje total de la comprensión de textos del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa, los resultados (Tabla 15) muestran un  $Z = - 4.64$ , estadísticamente significativo, con un tamaño del efecto grande ( $r = .87$ ), que permiten señalar que se valida la hipótesis específica H<sub>1.5</sub>.

Tabla 15

*Prueba de Wilcoxon para la comparación de medias de los puntajes totales del pre y posttest del grupo experimental*

Pre test	n	Rango	Suma de	Z	r
Pos test		promedio	rangos		
Rangos negativos	2	1.50	3.00	- 4.64***	.87
Rangos positivos	27	16.00	432.00		
Empates	1				
Total	30				

En la tabla 16, se presenta los resultados de la hipótesis específica H<sub>1.6</sub> que señala la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el nivel literal de la comprensión de textos entre los estudiantes del grupo experimental y control después de la aplicación del programa, observándose un valor de U de Mann Whitney de 188.500 y un Z de - 3.92, que es estadísticamente significativo, con un tamaño del efecto de .52, que corresponde a la categoría grande, que indican que se valida la hipótesis específica H<sub>1.6</sub>

Tabla 16

*Prueba U de Mann Whitney para la comparación de medias de los puntajes de los grupos experimental y control en el nivel literal de la comprensión de textos después de la aplicación del programa.*

Grupo	n	Rango promedio	Suma de rangos	U	Z	r
Experimental	30	39.22	1176.50			
Control	30	21.78	653.50	188.500	- 3.92***	.52
Total	60					

\*\*\* p < .001

En los resultados presentados en la tabla 17, se observa un valor U = 158.000, un valor Z de - 4.55, que es estadísticamente significativo y un tamaño del efecto de .60 que corresponde a la categoría grande, lo que permite señalar que se valida la hipótesis específica H<sub>1.7</sub> que plantea la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el nivel reorganizativo de la comprensión de textos entre los estudiantes del grupo experimental y control después de la aplicación del programa.

Tabla 17

*Prueba U de Mann Whitney para la comparación de medias de los puntajes de los grupos experimental y control en el nivel reorganizativo de la comprensión de textos después de la aplicación del programa.*

Grupo	n	Rango promedio	Suma de rangos	U	Z	r
Experimental	30	40.23	1207.00			
Control	30	20.77	623.00	158.000	- 4.55***	.60
Total	60					

\*\*\*  $p < .001$

En la tabla 18, se presenta los resultados de la hipótesis específica H<sub>1.8</sub> que señala la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el nivel inferencial de la comprensión de textos entre los estudiantes del grupo experimental y control después de la aplicación del programa, observándose un valor de U de Mann Whitney de 66.500 y un Z de - 5.81, que es estadísticamente significativo, con un tamaño del efecto de .76, que corresponde a la categoría grande, que indican que se valida la hipótesis específica H<sub>1.8</sub>.

Tabla 18

*Prueba U de Mann Whitney para la comparación de medias de los puntajes de los grupos experimental y control en el nivel inferencial de la comprensión de textos después de la aplicación del programa.*

Grupo	n	Rango promedio	Suma de rangos	U	Z	r
Experimental	30	43.28	1298.50			
Control	30	17.72	531.50	66.500	- 5.81***	.76
Total	60					

\*\*\*  $p < .001$

En cuanto a los resultados presentados en la tabla 19, se observa que en la prueba U de Mann Whitney, se obtiene un valor Z de - 4.55, que es estadísticamente significativo y un tamaño del efecto de .60 que

corresponde a la categoría grande, lo que permite señalar que se valida la hipótesis específica H<sub>1.9</sub> que plantea la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el nivel criterial de la comprensión de textos entre los estudiantes del grupo experimental y control después de la aplicación del programa.

Tabla 19

*Prueba U de Mann Whitney para la comparación de medias de los puntajes de los grupos experimental y control en el nivel criterial de la comprensión de textos después de la aplicación del programa.*

Grupo	n	Rango promedio	Suma de rangos	U	Z	r
Experimental	30	39.98	1199.50			
Control	30	21.02	630.50	165.500	- 4.55***	.60
Total	60					

\*\*\* p < .001

Respecto a la hipótesis específica H<sub>1.10</sub> que indica que existen diferencias estadísticamente significativas en el puntaje total de la comprensión de textos entre los estudiantes del grupo experimental y control después de la aplicación del programa, los resultados (Tabla 20) muestran un Z = - 5.41, estadísticamente significativo, con un tamaño del efecto grande (r = .71), que permiten señalar que se valida la hipótesis específica H<sub>1.10</sub>.

Tabla 20

*Prueba U de Mann Whitney para la comparación de medias de los puntajes totales de la comprensión de textos entre el grupo experimental y control después de la aplicación del programa.*

Grupo	n	Rango promedio	Suma de rangos	U	Z	r
Experimental	30	42.65	1279.50			
Control	30	18.35	550.50	85.500	- 5.41***	.71
Total	60					

\*\*\* p < .001

## 4.2 Análisis de resultados

De los hallazgos encontrados y del análisis de los resultados, la primera hipótesis específica H<sub>1.1</sub>, indica que sí existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel literal de la comprensión de textos en los estudiantes del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa. Es evidente entonces que el resultado obtenido en el grupo experimental se debe a la efectividad del programa “Vivencio mis lecturas” lo que concuerda con Soto (2011) quien refirió que se debe tener en cuenta en la aplicación del programa el desarrollo de estrategias de aprendizaje debido a que mejoran la comprensión lectora en estudiantes de primaria en el nivel literal. Estas estrategias son: Ensayo, elaboración, organización, control de la comprensión, planificación, regulación, evaluación y las de apoyo.

Estas estrategias de aprendizaje se encuentran dentro de las aplicadas en el programa “Vivencio mis lecturas” pero utilizando otros términos, lo primordial es que como lo refirió Salas (2012) en la lectura se deben aplicar estrategias, las cuales deben ser enseñadas por los docentes y aprendidas por los estudiantes en los tres momentos de la lectura; antes, durante y después como se evidencia en las 10 sesiones desarrolladas.

En lo que concierne al contraste de la segunda hipótesis específica H<sub>1.2</sub>, y sobre los resultados obtenidos, indican que sí existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel reorganizativo de la comprensión de textos en los estudiantes del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa. Entonces se puede corroborar que durante el programa los estudiantes lograron desarrollar capacidades del nivel reorganizativo, tal como lo planteó Barret (1968, citado en Alliende y Condemarín, 2005) en este nivel el estudiante debe realizar procesos de clasificación y síntesis que le permitirá reordenar y organizar las ideas, informaciones u otros elementos que forman parte del texto.

Durante el desarrollo de las sesiones, los estudiantes interactuaban con el texto para luego reorganizar la información, ordenando la secuencia de la historieta leída a través de imágenes y trabajando en forma cooperativa a través de equipos de trabajo de esta manera los estudiantes podían ayudarse unos a otros como lo corrobora Valdebenito (2012) quien demostró la efectividad de su programa “Leemos en Pareja” basándose en las ayudas andamiadas que un estudiante ofrecía a otro cuando este no podía encontrar una respuesta de manera autónoma a las interrogantes que se proponían sobre el texto.

Tal como lo afirmó Delmastro (2008) quien explicó que el andamiaje es la ayuda que un docente o estudiante brinda a otro estudiante durante la construcción de su nuevo aprendizaje y que dicha ayuda es innecesaria cuando este logra hacerlo de manera independiente.

Con respecto a la contrastación de la hipótesis específica H<sub>1.3</sub>, los resultados arrojan que si existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel inferencial de la comprensión de textos en los estudiantes del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa “Vivencio mis lecturas”.

Estos resultados ratifican lo planteado por Gutiérrez (2013) quien aplicó una prueba de entrada antes de iniciar su programa de comprensión lectora observando que un alto porcentaje de estudiantes presentaba dificultades para inferir; esto mejoró en la medida que se aplicaron las estrategias participativas en dicho programa ya que al final de la intervención los estudiantes lograron realizar inferencias a partir de la información implícita.

Estas estrategias participativas son las mismas que se aplicaron en el programa “Vivencio mis lecturas” en las tres fases de la lectura: Antes, durante y después; tal como se evidencia en las sesiones desarrolladas. Así lo corroboró Solé (2004) quien manifestó que todo proceso de lectura se realiza a través de tres fases que el lector debe recorrer con el propósito de lograr la comprensión global del texto; para ello con la guía del docente aplicará una serie de estrategias que le permitirán solucionar los distintos problemas que se le presenten y construir su propio aprendizaje.

Para que el estudiante construya su aprendizaje en el nivel inferencial debe ser capaz de formular sus predicciones y activar sus saberes previos acerca del contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura, los cuales va reafirmando a medida que lee (Catalá, et al. 2007). Cabe resaltar que en las 10 sesiones del programa se enfatizó el uso de predicciones que los estudiantes formulaban antes de la lectura de historietas para luego ir verificándolas durante y después de la misma.

Asimismo al validarse la hipótesis específica H<sub>1.4</sub>, se evidenció la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el nivel criterial de la comprensión de textos en los estudiantes del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa. En las sesiones desarrolladas, los estudiantes participaban opinando sobre el contenido del texto a la vez que el docente solicitaba que lo fundamentaran. Al principio los estudiantes presentaron ciertas dificultades que fueron superadas, posteriormente pues un factor determinante fue el de crear espacios armónicos, motivadores y estimulantes, respetando los diversos puntos de vista, permitiendo que construyan sus propios juicios críticos de manera subjetiva. Este resultado corrobora lo señalado por Hoces (2010) quién afirmó que en este nivel lo fundamental es que el estudiante elabore un juicio crítico respecto al contenido y forma del texto a través del análisis, síntesis y reflexión expresando sus argumentos sobre el texto estableciendo comparaciones entre lo que expone el autor y sus criterios.

Cuando el estudiante es capaz de emitir juicios de valor respecto al contenido y forma del texto debe fundamentar las razones por las cuales adopta una posición frente a él. Además este nivel está relacionado con la comprensión que se tiene del mundo, las ideas, las experiencias, los valores y las formas de pensar (Chura, 2014).

Asimismo con respecto al puntaje total de la comprensión de textos se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa validándose la hipótesis específica H<sub>1.5</sub>. Esta mejora en el grupo experimental se debe a que en el programa se trabajó bajo un modelo interactivo que es el resultado de la interacción entre el texto y el lector aplicando estrategias.

La comprensión lectora como lo refirió Tapia (2003) y como se evidencia en el programa “Vivencio mis lecturas” es el resultado de un proceso dinámico e interactivo de la construcción y reconstrucción del significado dependiendo del conocimiento y experiencias previas que posea el lector con relación al contenido del texto.

Como proceso dinámico incluye un conjunto de operaciones cognitivas como el reconocimiento de palabras, elaboración de inferencias y análisis crítico y por otro lado, operaciones psicológicas como clasificar, comparar, sintetizar, generalizar, etc.

Como proceso interactivo, la comprensión de un texto relaciona estrategias de información ascendentes, que van desde el reconocimiento de las grafías, palabras, frases hasta la comprensión del texto; y descendentes donde el lector gracias a sus conocimientos previos puede establecer anticipaciones sobre el contenido del texto y se fija en él para verificarlas.

En ese mismo sentido, se puede afirmar que estos procesos dinámicos e interactivos se evidencian en el programa experimental logrando la efectividad y el rendimiento del grupo experimental, procesos que no se dieron en el grupo control quienes continuaron con sus tareas rutinarias.

En relación a la hipótesis específica H<sub>1.6</sub>, que evidencia la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el nivel literal de la comprensión de textos entre los estudiantes del grupo experimental y control después de la aplicación del programa quedó demostrado que el uso de historietas fue el medio para que los estudiantes a través de la observación y análisis de las imágenes pudieran identificar los elementos más resaltantes como los personajes, el tiempo, espacio y los hechos a la vez que lograban responder a las preguntas de tipo literal.

Así lo corroboran Rengifo y Marulanda (2007) quienes en su trabajo de investigación realizaron un estudio sobre el comic como estrategia pedagógica para mejorar los procesos de comprensión de textos narrativos literarios enfocándose en los elementos de la competencia lectora: Idea central, personajes, narrador, tiempo y espacio.

Y es que la imagen en una historieta representa el mensaje que desea transmitir el autor, así Arizmendi (1975) definió a la imagen como el mensaje representado a través de figuras que encierra a los personajes, espacio donde se desarrolla la historia, tiempo y acciones.

En el desarrollo del programa los estudiantes del grupo experimental mostraban interés y motivación al leer e interpretar las imágenes de la historieta logrando fácilmente identificar las preguntas de tipo literal que tal como lo señalan Cortez y García (2010) es en este nivel donde el lector es capaz de localizar el tema principal, reconocer detalles, personajes, lugares, hechos, etc. Da respuestas que se encuentran en el texto.

Por otro lado, la hipótesis específica H<sub>1.7</sub> fue validada pues los resultados obtenidos así lo demuestran al reflejar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el nivel reorganizativo de la comprensión de textos entre los estudiantes del grupo experimental y control después de la aplicación del programa. Estos resultados evidencian que mientras el grupo control continuaba con sus actividades diarias y nada motivadoras, el grupo experimental leía con gozo y deleite cada historieta. En algunas sesiones los estudiantes reorganizaban la información del texto ordenando la secuencia de

una historieta con viñetas pues de esta manera estaban desarrollando su nivel reorganizativo, esto concuerda con lo señalado por el documento de MINEDU (2015b) en el cual se publicó que para el logro de este nivel los estudiantes debían realizar una construcción del texto a través de una reorganización de la información del texto leído en gráficos sencillos. La reorganización implica que el estudiante analice, sintetice y organice las ideas que aparecen explícitamente en el texto. Catalá, et al. (2007).

Esto se ratifica con el trabajo de investigación presentado por Salinas (2014) quien utilizó al cómic como un recurso para que los estudiantes puedan obtener un orden de ideas las cuales posteriormente tenían que escribir a través de una secuencia de los sucesos evidenciando así su comprensión lectora.

En esa misma línea se validó la hipótesis específica  $H_{1.8}$  cuyos resultados arrojaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el nivel inferencial de la comprensión de textos entre los estudiantes del grupo experimental y control después de la aplicación del programa.

Estos resultados expresan que el grupo experimental a diferencia del grupo control trabajó las sesiones del programa aplicando los momentos de la lectura: Antes, durante y después. Sin embargo el común denominador en todas las sesiones en el primer momento de la lectura fue el uso de preguntas inferenciales, las cuales se formulaban a través de la observación de una viñeta, el título o una mirada preliminar de toda la historieta. Los estudiantes elaboraban supuestos partiendo de sus conocimientos previos De esta manera, mostraban interés por descubrir y verificar si sus inferencias o supuestos coincidían con el texto después de la lectura.

Esto se reafirma con lo planteado por Catalá, et al. (2007) quienes afirmaron que en este nivel el lector elabora suposiciones y activa sus conocimientos previos acerca del contenido del texto partiendo de los indicios que le ofrece la lectura, las cuales se van verificando mientras va leyendo.

Las viñetas jugaron un papel muy importante para la construcción de inferencias en los estudiantes pues entre una y otra, se obvian detalles que el lector debe inferir. Así lo precisa Acevedo (1984) quién manifestó que las viñetas se unen para narrar un hecho tras otro pero no siguen fielmente la secuencia ya que entre una y otra, se obvian espacios, siendo el lector el encargado de completar la continuidad del texto.

Continuando con el último nivel de la comprensión lectora los resultados muestran que sí existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel criterial de la comprensión de textos entre los estudiantes del grupo experimental y control después de la aplicación del programa validándose la hipótesis específica H<sub>1.9</sub>. Este logro se debe a que en el tercer momento de la lectura, en el después, la investigadora formulaba preguntas referidas a la actitud de los personajes. Los estudiantes participaban entusiasmados pues cada uno de ellos daba su punto de vista sobre un personaje y muchas veces se iniciaba el debate. Esto coincide con lo señalado por Acevedo (1984) quien explica que una de las ventajas del uso de la historieta es el fomento de la lectura crítica debido a que el lector puede formar su propio juicio crítico respecto al contenido de la historieta.

Las historietas que más generaron espacios de discusión y desarrollo de la lectura crítica fueron: “Clemencia, la vaquita que quería ser blanca” y “El coco infeliz”. Ambas historietas enfatizaban la importancia de aceptarse tal y como uno es. Sus imágenes atraían a los estudiantes, además los gestos y expresiones de los personajes jugaron un papel importante en el mensaje que el autor quería transmitir. Tal como lo afirman Misrachi y Alliende (1994), el nexo que se establece entre la imagen y el texto de una historieta permiten dar claridad al mensaje que se desea transmitir favoreciendo así su completa comprensión.

El logro de los cuatro niveles de comprensión lectora anteriormente descritos se resume en la validación de la hipótesis específica H<sub>1.10</sub> en la cual se reafirma la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el puntaje total de la comprensión de textos entre los estudiantes del grupo experimental y control después de la aplicación del programa. Así lo demuestran las sesiones del

programa “Vivencio mis lecturas” que como su nombre lo indica, su propósito fue que el estudiante vivenciara las historietas, dando vida a los personajes, recreando las imágenes y atribuyendo sonidos a los movimientos desarrollando así su imaginación y fantasía. De esta manera, leían por placer y no por obligación tal como lo señala Aparici (1992) quien sostuvo que la práctica de este recurso permite que el estudiante desarrolle su capacidad de pensamiento e imaginación, promueva su capacidad de análisis y síntesis, potencie su pensamiento lógico, obtenga nueva información y se convierta en un lector motivado y entretenido en todo momento.

Asimismo Misrachi y Alliende (1994) plantearon que la mejor forma de trabajar la lectura es con materiales que despierten el interés del niño sugiriendo la incorporación de las historietas a las aulas pues debido a sus características resulta atractiva para los niños permitiendo que se involucren con entusiasmo en la lectura.

Estos aportes se reflejan en el programa el cual se desarrolló de una manera amena y entretenida partiendo de situaciones reales acorde con la edad, necesidades e intereses de los niños y cuya esencia fueron las historietas, creadas para captar la atención de los estudiantes y lograr así el desarrollo de su capacidad lectora desde sus distintos niveles.

# CAPÍTULO V : CONCLUSIONES Y RECOMENTACIONES

## **Conclusiones**

Al termino del programa “Vivencio mis lecturas” se llegó a las siguientes conclusiones:

1. El uso de historietas como material de lectura mejora significativamente la comprensión de textos escritos en los estudiantes del primer grado del grupo experimental de educación primaria de una institución educativa estatal quedando demostrado la efectividad del programa “Vivencio mis lecturas”.
2. Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel literal de la comprensión de textos en los estudiantes del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.
3. Se encontró diferencias estadísticamente significativas en el nivel reorganizativo de la comprensión de textos en los estudiantes del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.
4. Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel inferencial de la comprensión de textos en los estudiantes del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.
5. Se encontró diferencias estadísticamente significativas en el nivel criterial de la comprensión de textos en los estudiantes del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.

6. Existen diferencias estadísticamente significativas en el puntaje total de la comprensión de textos del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.
7. Se encontró diferencias estadísticamente significativas en el nivel literal de la comprensión de textos entre los estudiantes del grupo experimental y control después de la aplicación del programa.
8. Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel reorganizativo de la comprensión de textos entre los estudiantes del grupo experimental y control después de la aplicación del programa.
9. Se encontró diferencias estadísticamente significativas en el nivel inferencial de la comprensión de textos entre los estudiantes del grupo experimental y control después de la aplicación del programa.
10. Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel criterial de la comprensión de textos entre los estudiantes del grupo experimental y control después de la aplicación del programa.
11. Se observó diferencias estadísticamente significativas en el puntaje total de la comprensión de textos entre los estudiantes del grupo experimental y control después de la aplicación del programa.

## **Recomendaciones**

Con los resultados obtenidos se demostró la efectividad del programa “Vivencio mis lecturas” en el cual se evidenció que el uso de historietas como material de lectura mejora el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de primer grado, en ese sentido, se recomienda:

1. Seguir con la aplicación del programa “Vivencio mis lecturas” en los estudiantes de primer grado de Educación Primaria aplicando diversas estrategias.
2. Usar las historietas como material de lectura en los primeros grados de escolaridad ya que fomenta en el estudiante el gusto por leer y los inicia en el hábito lector.
3. Capacitación y actualización a los docentes a fin de que se empoderen de estrategias innovadoras con el objetivo de aplicarlas en el aula para desarrollar en los estudiantes capacidades de comprensión lectora.
4. Que los programas de comprensión lectora trabajen bajo un modelo interactivo que es el resultado de la interacción entre el texto y el lector aplicando estrategias y donde el docente actúa como mediador y guía para optimizarlo.
5. Aplicar el proceso de comprensión lectora desarrollando y respetando las tres fases: Antes, durante y después, empleando oportunamente estrategias para cada una de ellas.
6. Sensibilizar a los padres de familia para que se conviertan en modelos de lectores en el hogar y se involucren en el desarrollo de las capacidades lectoras de sus hijos a través de su participación en las jornadas y encuentros familiares promovidos por la institución educativa.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo, J. (1984). *Para Hacer Historietas*. España: Editorial Popular.

Aliaga, A. (2012). *Comprensión Lectora y Rendimiento Académico en Comunicación de Alumnos del Segundo Grado de una Institución Educativa de Ventanilla*. (Tesis de Maestro en Educación con mención en psicopedagogía). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

Alliende, F. y Condemarín, M. (2005). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Chile: Editorial Andrés Bello.

Aparici, R. (1992). *Cómic y fotonovela en el aula*. España: Ediciones de la Torre.

Arizmendi, M. (1975). *El Cómic*. España: Editorial Planeta.

Barrero, M. (2002). *Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula*. Trabajo presentado en Jornadas sobre Narrativa Gráfica, Cádiz. Recuperado de <http://www.tebeosfera.com/1/Hecho/Festival/Jerez/ConferenciaJerez020223.pdf>

Bernardez, E. (1995). *Teoría y Epistemología del Texto*. España: Editorial Cátedra.

Brines, J. (2012). La rentabilidad del cómic en la enseñanza de la cultura en E/LE. *Revista, Foro de Profesores de E/LE*. 8,2-3. Recuperado de <http://www.foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/13>.

Carmach, I. (2016). *Instrumento de Evaluación Dinámica Basado en Cómics para Medir la Comprensión Lectora en Alumnos de Tercero Básico*. (Tesis de

Maestro en Ciencias de la Ingeniería). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/16831>

Carrasco, S. (2009). *Metodología de la investigación científica*. Perú: Fondo Editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Cassany, D. (2003). *Enseñar Lengua*. España: Graó.

Catalá, G., Catalá M., Molina, E. y Monclús, R. (2007). *Evaluación de la Comprensión Lectora*. España: Graó.

Chura, R. (2014). *Interactuando con el texto*. Perú: área de gestión pedagógica – UGEL San Román.

Condemarin, M. (1990). *Taller de lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Chile: Ediciones Dolmen.

Cortez, M. y García, F. (2010). *Estrategias de comprensión lectora y producción textual*. Perú: Fondo Editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Delgado, A., Ecurra, L. y Torres, W. (en prensa). *Adaptación psicométrica de la prueba de Comprensión Lectora ACL – 1*.

Delgado, A., Ecurra, L. y Torres, W. (2006). *La Medición en Psicología y Educación: Teoría y Aplicaciones*. Perú: HOZLO S.R.L.

Delmastro, A. (2008). El andamiaje instruccional como activador de procesos metacognitivos durante el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Entre lenguas*, 13, 46.

De Vellis, G. (2006). *La medición en ciencias sociales y en la psicología, en Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México: Trillas.

- Díaz, A. (2009). *Aproximación al texto escrito*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill
- Epiquién, M. y Diestra, E. (2013). *Hacia el logro de una investigación cuasiexperimental*. Perú: Danny.
- Fernández, M. y Díaz, O. (1990). *El cómic en el aula*. España: Alhambra Longman.
- Gil, L. (2010). *Desarrollo de Habilidades de Pensamiento inferencial y Comprensión de Lectura en Niños de 3 a 6 años*. (Tesis de Maestra en Educación). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Colombia. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/5042/>
- Gutiérrez, P. (2013). *Implementación de Estrategias Participativas para Mejorar la Comprensión Lectora en los Alumnos(as) del Sexto Grado "B" de Educación Primaria de la Institución Educativa "Fe y Alegría N°49" - Piura 2012*. (Tesis de Maestra en Educación). Universidad de Piura, Piura, Perú.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hoces, Z. (2010). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora*. Perú: Grapex S.R.L.
- Holguín, V. (1998). *Creando Historietas con los Niños y Niñas*. Perú: Amnesty International.
- Jumpa, S. Mendoza, F. y Meza, S. (2008). *Comprensión lectora*. Perú: Editores compiladores.

- Marín, M. (2008). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Argentina: Aique.
- Mendoza, A. (1998). *Tu lector: Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. España: Ediciones Octaedro.
- Ministerio de Educación (2014). *Soporte Pedagógico*. Recuperado de: <http://soportepedagogico.perueduca.pe/soporte.php>.
- Ministerio de Educación (2015a). *Evaluación Censal de Estudiantes 2014*. Recuperado de: [umc.minedu.gob.pe](http://umc.minedu.gob.pe) › Evaluaciones › Nacionales › Censales 2
- Ministerio de Educación (2015b) *Rutas de Aprendizaje*. Perú: Amauta Impresiones Comerciales S.A.C.
- Miravalles, L. (1999). La utilización del cómic en la enseñanza. *Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 13, 171 – 174.
- Misrachi, C. y Alliende, F. (1994). *La Historieta como Medio Educativo y como Material de Lectura*. Lectura y Vida. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12\\_03\\_Misrachi.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Misrachi.pdf)
- Parra, M. (2004). *Cómo se Produce el Texto Escrito*. Colombia: Magisterio.
- Pérez, E. (2006). Historietas para Niños: ¿A favor o en contra? *Cubaliteraria*. Recuperado de [www.cubaliteraria.com](http://www.cubaliteraria.com).
- Pinzas, J. (2012). *Leer pensando: Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Perú: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Rengifo, G. y Marulanda, L. (2007) *El cómic como estrategia pedagógica para optimizar los procesos de comprensión de lectura*. (Tesis de Licenciado en Educación). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia. Consultado en [repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/500/1/37133R412.pdf](http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/500/1/37133R412.pdf)
- Salas, P. (2012). *El Desarrollo de la Comprensión Lectora en los Estudiantes del Tercer Semestre del Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. (Tesis de Maestra en Ciencias con Especialidad en Educación). Universidad Autónoma de Nuevo León, Nuevo León, España. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/3230/1/1080256466.pdf>
- Salinas, J. (2014). *El Cómic como Estrategia Didáctica para Optimizar los Procesos de Comprensión de la Lectura en Textos Narrativos en los Alumnos del Cuarto Grado de una Institución Educativa Estatal*. (Tesis de Maestra en Psicología con Mención en Problemas de Aprendizaje). Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Perú: Visión Universitaria.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Perú: Business Support Aneth S.R.L.
- Sanz, A. (2006). La Lectura en el Proyecto PISA. *Revista de Educación*, número extraordinario, 95 – 120.
- Siegel, S. y Castellan, N. (2003). *Estadística no paramétrica*. México: Editorial Trillas.
- Solé, I. (2004). *Estrategias de Lectura*. España: Graó.

Sotelo, M. (2016). "La historieta: ¿un medio de comunicación de masas?". *Pacarina del Sur*, 7(8),12-13. Recuperado de <http://www.pacarinadelsur.com/home/pielago-de-imagenes/1342-la-historieta-un-medio-de-comunicacion-de-masas>

Soto, B. (2013). *Estrategias de Aprendizaje y Comprensión Lectora de los Estudiantes año 2011*. (Tesis de Maestra en Educación). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.

Tapia, N. (2007). "¿Tienes algo que contar?". Diario de Vida, Chistes e Historietas. Recuperado de <http://natystg.blogspot.pe/2007/05/elementos-de-la-historieta.html>

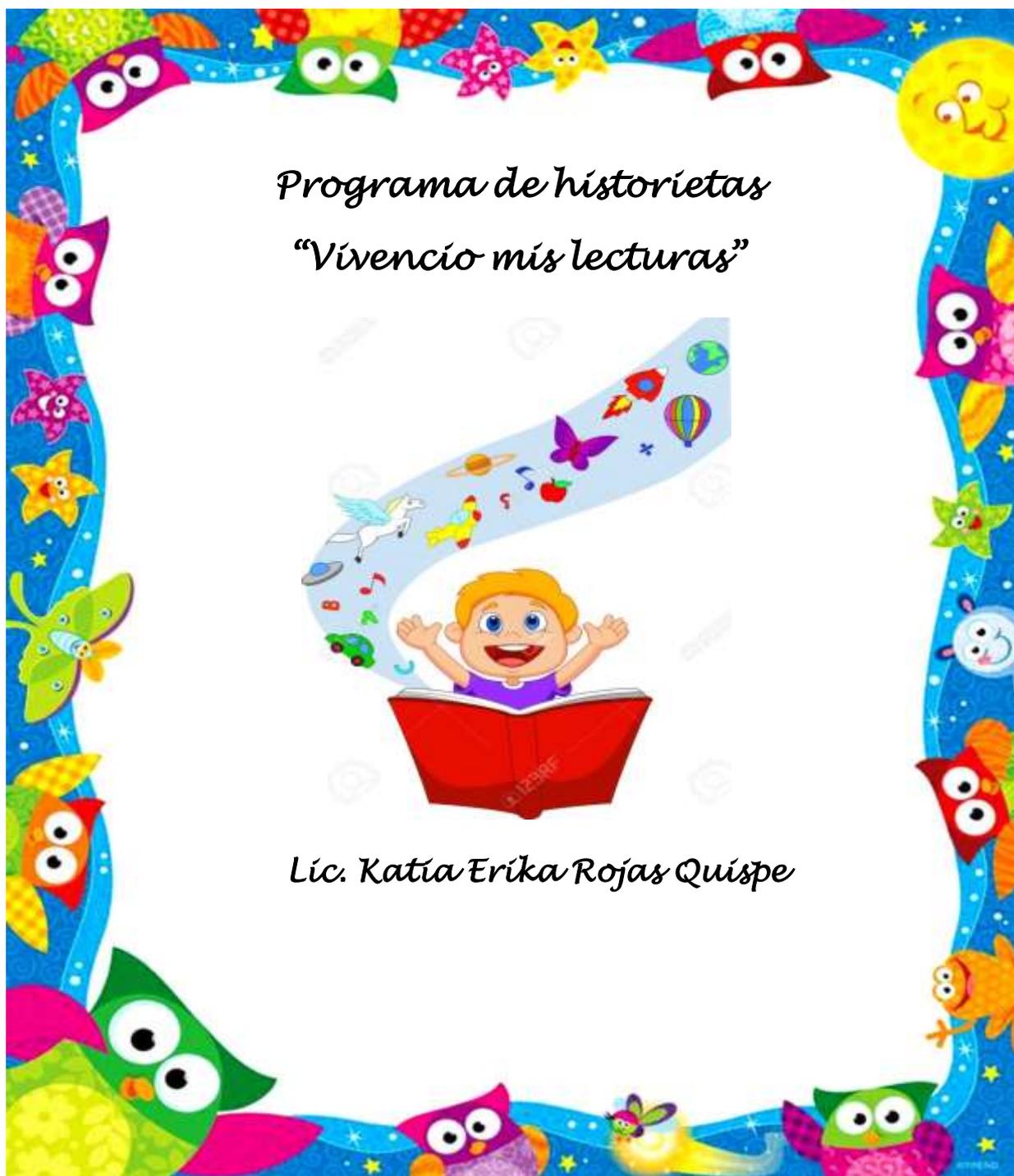
Tapia, V. (2003). *Programa psicopedagógico de comprensión lectora: Aprendo a pensar a través de la lectura*. Perú: Fondo Editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Valdebenito, V. (2012). *Desarrollo de la Competencia, Comprensión y Fluidez, a Través de un Programa de Tutoría entre Iguales, como Metodología para la Inclusión*. (Tesis de Doctor en Educación). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/96309>

Vásquez, R. (2014). *Efectos del Programa "Aprendo Jugando" Para la Mejora de la Comprensión Lectora de Textos Narrativos en Niños de Segundo Grado de Primaria del Colegio Lord Byron*. (Tesis de Maestra en Educación con Mención en Dificultades de Aprendizaje). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Vila, W. (2005). *Así hago un cómic. Así aprendo a escribir*. España: Octaedro.

# ANEXO



## **Presentación**

### **Fundamentación:**

La comprensión lectora es uno de los problemas educativos que atraviesa nuestro país. Los estudiantes sólo decodifican los textos escritos pero no van más allá del proceso lector, no comprenden lo que leen convirtiéndolos en analfabetos funcionales.

El propósito del docente en el aula es el de incentivar el gusto por la lectura solo así el estudiante leerá de manera placentera y no por obligación. A los niños y niñas sobre todo de los primeros grados les llama la atención los textos con imágenes como es el caso de la historieta.

Por esta razón y considerando sus características, se sostiene que la historieta resulta ser un apoyo fundamental para que el niño que está aprendiendo a leer pueda procesar textos cada vez más complejos desarrollando su pensamiento reflexivo.

Teniendo en cuenta que esta investigación está dirigida a niños de primer grado, el presente programa pretende llevar a las aulas un material de lectura innovador: La historieta, con el objetivo de contribuir a la formación lectora de nuestros niños y niñas.

### **OBJETIVOS:**

#### **General**

Mejorar la comprensión de textos escritos en los estudiantes del primer grado de Educación primaria a través de uso de historietas como material de lectura

#### **Específicos**

1. Motivar a los estudiantes a través del uso de las historietas como material de lectura.
2. Desarrollar estrategias de comprensión lectora antes, durante y después del proceso lector.
3. Incorporar en las sesiones de aprendizaje los niveles de comprensión lectora: Literal, inferencial, reorganizativo y criterial.

**Metas:**

Lograr que el 80% de los alumnos mejoren su nivel de comprensión lectora a través del uso de historietas como material de lectura.

**Recursos:****Recursos humanos:**

- Investigadora
- Estudiantes de primer grado de Educación Primaria.

**Recursos materiales:**

- Infraestructura (I.E. Fe y Alegría N° 4)
- Medios y materiales (mesas, sillas, pizarra, tiza, historietas, papelógrafos, fichas de aplicación plumones y colores).

**Descripción del programa:**

El programa fue elaborado tomando como referencia textos escritos, estuvo estructurado en 10 sesiones con una duración aproximada de 90 minutos cada una (2 horas pedagógicas).

El tiempo de aplicación del programa fue de un mes, lo que implicó el desarrollo de seis sesiones en dos semanas y las cuatro sesiones restantes en las dos semanas siguientes.

En cada una de las sesiones se realizaron diversas actividades orientadas a mejorar el nivel de comprensión de los estudiantes. Para lograr este objetivo se hizo uso de un novedoso material de lectura: Las historietas, las mismas que fueron elaboradas de acuerdo a las características e intereses del niño.

En las siguientes sesiones se enfatizaron los diversos pasos que el estudiante debía seguir para lograr la comprensión de un texto.

Cada una de las sesiones presentó sus indicadores y se desarrollaron de acuerdo a los siguientes momentos pedagógicos:

- Inicio
- Desarrollo
- Cierre

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° :1

**"Ordenamos la secuencia de una historieta"**



**Propósito de la sesión**  
 En esta sesión se espera que los niños y niñas reorganicen la información de un texto ordenando los hechos a partir de la información recibida.

**\*Materiales o recursos a utilizar:**

- Imágenes del texto.
- Historieta: " Juntos si podemos"
- Plumones, lápiz, colores

**I. INFORMACIÓN GENERAL**

COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES	T
3. COMPRENDE TEXTOS ESCRITOS	3.3 Recupera información de diversos textos escritos.	• Ordena la secuencia de una historieta con imágenes.	90'

**II. SECUENCIA DIDÁCTICA**

M	PROCESOS	T
I N I C I O	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realiza una pequeña dinámica de presentación: Cada equipo de trabajo deberá presentarse diciendo el nombre de su equipo seguido del nombre de algún alimento que rime. Por ejemplo: Somos los campeones y nos gusta comer limones, somos las estrellas y nos gusta comer lentejas, etc.</li> <li>• Comentamos que hasta el momento han realizado varias actividades juntos que les van a permitir poder trabajar mejor, pero ¿Saben ustedes qué significa trabajar en grupo? ¿Cómo creen que debemos trabajar en grupo ?escribimos sus respuestas.</li> <li>• <b>Comunicamos el propósito de la sesión: <u>El día de hoy leeremos un cuento que trata sobre un equipo para luego ordenar la secuencia con viñetas..</u></b></li> <li>• Proponemos con los estudiantes los acuerdos para el trabajo del día de hoy.</li> </ul>	10'     5'

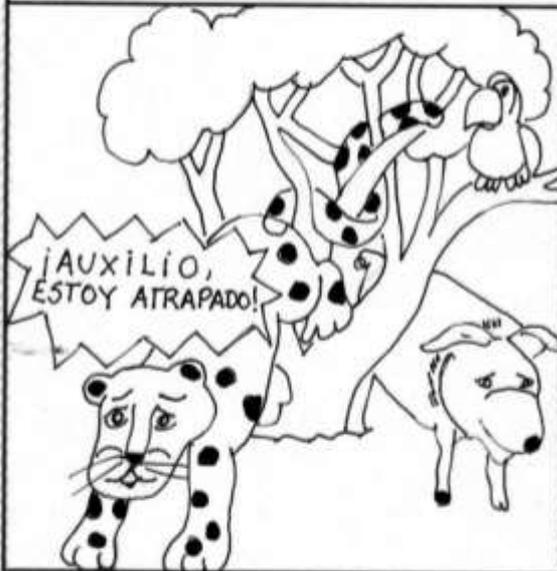
D E S	<p><b>ANTES DE LA LECTURA :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente muestra tres imágenes del texto a narrar.</li> <li>• Pedimos que observen por unos minutos y luego preguntamos ¿De qué creen que tratará la historia? ¿Cuál será el título? ¿Quiénes serán los personajes? ¿Qué creen que sucederá en esta historia? ¿Dónde ocurrirán los hechos? ¿En qué orden sucederán los hechos?</li> <li>• La docente anota las respuestas dadas en el panel de hipótesis.</li> </ul>	5'								
A	<table border="1" data-bbox="320 562 1385 674"> <thead> <tr> <th data-bbox="320 562 587 636">¿Qué tipo de texto leeremos?</th> <th data-bbox="587 562 853 636">¿Para qué leeremos?</th> <th data-bbox="853 562 1120 636">¿De qué tratará?</th> <th data-bbox="1120 562 1385 636">¿Cuál será el título?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="320 636 587 674"></td> <td data-bbox="587 636 853 674"></td> <td data-bbox="853 636 1120 674"></td> <td data-bbox="1120 636 1385 674"></td> </tr> </tbody> </table>	¿Qué tipo de texto leeremos?	¿Para qué leeremos?	¿De qué tratará?	¿Cuál será el título?					30'
¿Qué tipo de texto leeremos?	¿Para qué leeremos?	¿De qué tratará?	¿Cuál será el título?							
R R O L L O	<p>• El docente ordenará las imágenes de acuerdo al criterio de los estudiantes.</p> <p><b>DURANTE LA LECTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se entrega la historieta “Juntos si podemos” a cada estudiante.</li> <li>• Leen silenciosamente, luego en voz alta con ayuda de la maestra (o) y luego la docente lee en voz alta, con claridad y buena pronunciación. A medida que lee cada viñeta se pueden formular preguntas como: ¿A quién se le enredó la cola? ¿Quién quiso ayudar al otorongo Congo? ¿Qué hizo el guacamayo al ver que el sajino no pudo ayudar al otorongo? ¿Cómo eran los personajes? ¿Cómo ayudaron al otorongo? ¿Qué creen que hizo el otorongo cuando se le enredó la cola?</li> </ul>	15'								
C I E R R E	<p><b>DESPUÉS DE LA LECTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogamos sobre la secuencia del cuento ¿Qué sucede al inicio? ¿Cuál fue el problema? ¿Cómo se resolvió?</li> <li>• Se entrega a cada estudiante tres imágenes para que ordenen la secuencia del texto.</li> <li>• Contrastamos el orden de la historieta con sus predicciones antes de la lectura.</li> </ul>	5'								





# Juntos, si podemos

Un día al otorongo Congo se le enredó la cola en un árbol de la selva.



El sajino Rufino lo quiso ayudar. Trató y trató pero no lo pudo lograr.



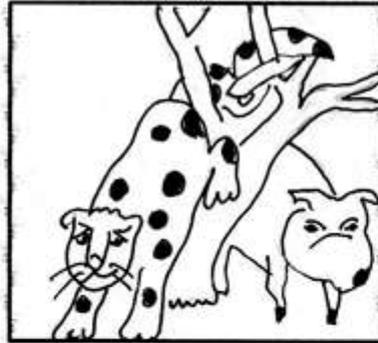
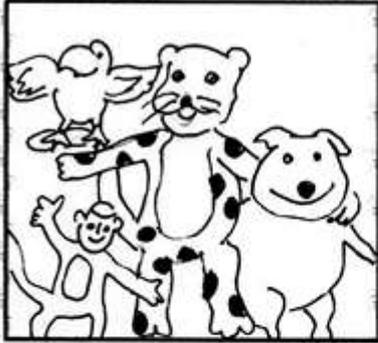
Entonces, el guacamayo Guayo trajo al monito Mito. Se organizaron y ayudaron a Congo.



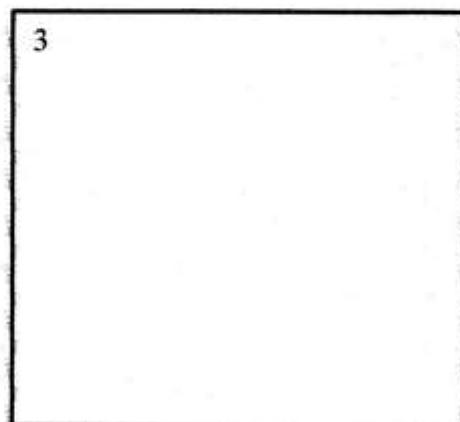
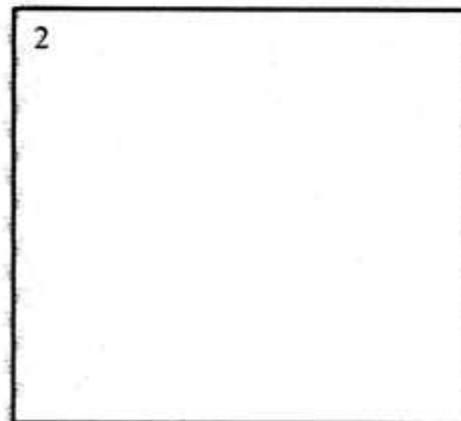
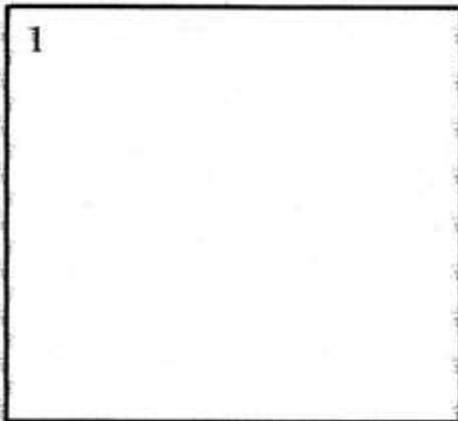
Finalmente pudieron estar felices otra vez y jugar juntos como buenos amigos.



Observa las imágenes



Ahora ordena la secuencia de la historieta leída, recortando y pegando en los espacios en blanco.



## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° :2

### "Reconociendo a los personajes de una historieta"



#### Propósito de la sesión

En esta sesión se espera que los niños y niñas deduzcan las características y los personajes que tiene todo texto identificando a los principales de los secundarios.

#### \*Materiales o recursos a utilizar:

- Imagen del texto.
- Historieta: " La llamita Huayra"
- Plumones, lápiz, colores

#### I. INFORMACIÓN GENERAL

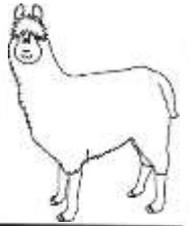
COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES	T
4. COMPRENDE TEXTOS ESCRITOS	3.3 Infiere el significado de los textos escritos.	• Deduce las características de los personajes de una historieta.	9 0'

#### II. SECUENCIA DIDÁCTICA

M	PROCESOS	T
I N I C I O	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La docente muestra a los estudiantes imágenes de sus personajes animados favoritos: Elsa y Ana, Doki y sus amigos, el hombre araña y el duende verde, etc.</li> <li>• Luego pregunta; ¿Quiénes son? ¿Cómo son físicamente? ¿Qué cualidades tiene? De cada pareja presentada ¿Quién es el personaje más importante?</li> <li>• <b>Comunicamos el propósito de la sesión:</b></li> <li>• <u>El día de hoy reconoceremos a los personajes principales y secundarios de una historieta.</u></li> <li>• Proponemos con los estudiantes los acuerdos para el trabajo del día de hoy.</li> </ul>	10'     5'
D E	<b>ANTES DE LA LECTURA :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente muestra una imagen del texto a narrar. Pedimos que observen por unos minutos y luego preguntamos: ¿Quiénes serán los personajes de esta historia? ¿Quién</li> </ul>	5'

S A R R O L L O	<p>será el personaje principal? ¿Cómo creen que es este personaje? ¿Quiénes son los personajes secundarios? ¿De qué creen que tratará la historia? ¿Cuál será el título? ¿Dónde ocurrirán los hechos?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La docente anota las respuestas dadas en el panel de hipótesis.</li> </ul> <table border="1" data-bbox="322 405 1406 535"> <tr> <td data-bbox="322 405 592 488">¿Qué tipo de texto leeremos?</td> <td data-bbox="592 405 861 488">¿Para qué leeremos?</td> <td data-bbox="861 405 1133 488">¿De qué tratará?</td> <td data-bbox="1133 405 1406 488">¿Cuál será el título?</td> </tr> <tr> <td data-bbox="322 488 592 535"></td> <td data-bbox="592 488 861 535"></td> <td data-bbox="861 488 1133 535"></td> <td data-bbox="1133 488 1406 535"></td> </tr> </table> <p><b>DURANTE LA LECTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se entrega la historieta “La llamita Huayra” a cada estudiante. Leen silenciosamente, luego en voz alta con ayuda de la maestra (o) y luego la docente lee en voz alta, con claridad y buena pronunciación. A medida que lee cada viñeta se formulan preguntas como: ¿Qué encontraron José y Dina? ¿Qué hicieron con la llamita? ¿Por qué la llamaron Huayra? ¿Cómo era la llamita? ¿Qué hicieron José y Dina con la lana de la llamita?</li> </ul> <p><b>DESPUÉS DE LA LECTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogamos sobre los personajes de la historieta: ¿Quién es el personaje principal? ¿Quiénes son los personajes secundarios? ¿Cómo era la llamita? ¿Qué cualidades tenía?</li> <li>• En forma individual los estudiantes reciben una ficha de comprensión lectora con preguntas de selección múltiple de cuatro alternativas referidas a los personajes y sus características</li> <li>• Contrastamos las predicciones de los estudiantes en el antes de la lectura.</li> </ul>	¿Qué tipo de texto leeremos?	¿Para qué leeremos?	¿De qué tratará?	¿Cuál será el título?					30
¿Qué tipo de texto leeremos?	¿Para qué leeremos?	¿De qué tratará?	¿Cuál será el título?							
C I E R R E	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concluimos con los estudiantes acerca de los personajes principales y secundarios que tiene todo texto. Los principales son aquellos sobre los cuales gira la historia, en cambio, los secundarios tiene una participación menor y acompañan en distintas situaciones a los personajes secundarios.</li> <li>• Reflexionamos acerca de lo trabajado en la sesión en base a las siguientes preguntas:</li> <li>• ¿Qué hicimos? ¿Para qué lo hicimos? ¿Será importante lo aprendido? ¿Por qué?</li> </ul>	5'								

# La Llamita Huayra



José y Dina recogían ichu del campo cuando de pronto.....



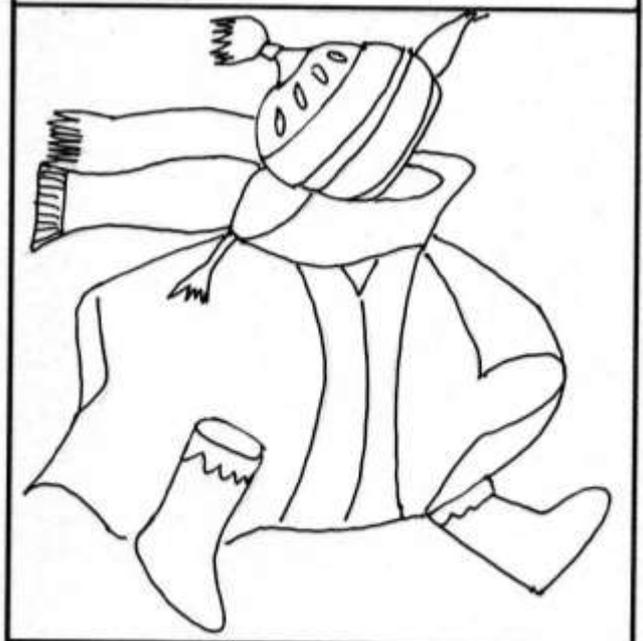
Al cabo de unos días la llamita mejoró, como era muy veloz decidieron llamarla Huayra.



Un día José y Dina quedaron asombrados cuando Huayra les habló y les dijo:



Con la lana tejieron un poncho, un chullo, una chalina y unas medias que vendieron a buen precio en la feria del pueblo.



En agradecimiento José y Dina le tejieron una pechera, le pusieron cinta de colores en las orejas y una campanita en el cuello.



En el pueblo la gente la miraba diciendo.....

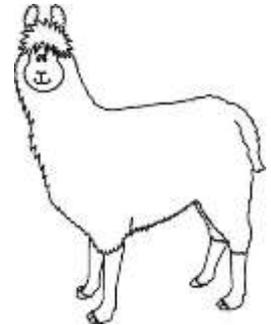


## “La llamita Huayra”

Nombre:.....  
.....

Lee con atención cada pregunta y marca la alternativa correcta:

1. ¿Quién es el personaje principal?
  - a) José
  - b) Dina
  - c) La llamita
2. ¿Qué nombre le pusieron a la llamita?
  - a) Huayra
  - b) Ichu
  - c) Viento
3. ¿Según el texto ¿Qué quiere decir Huayra?
  - a) Lana
  - b) Llamita
  - c) Viento
4. ¿Por qué la llamita regaló su lana a Dina y José?
  - a) Porque Dina y José se lo pidieron.
  - b) Porque Dina y José curaron sus heridas y cuidaron de ella.
  - c) Porque Dina y José le dieron de comer mucho ichu.
5. Según el texto ¿Cómo era la llamita Huayra?
  - a) Juguetona
  - b) Agradecida
  - c) Dormilona
6. ¿A qué se dedicaban José y Dina?
  - a) A la agricultura
  - b) A cuidar llamas
  - c) A tejer mantas
7. ¿Cómo crees que eran José y Dina?
  - a) Obedientes
  - b) Alegres
  - c) Bondadosos

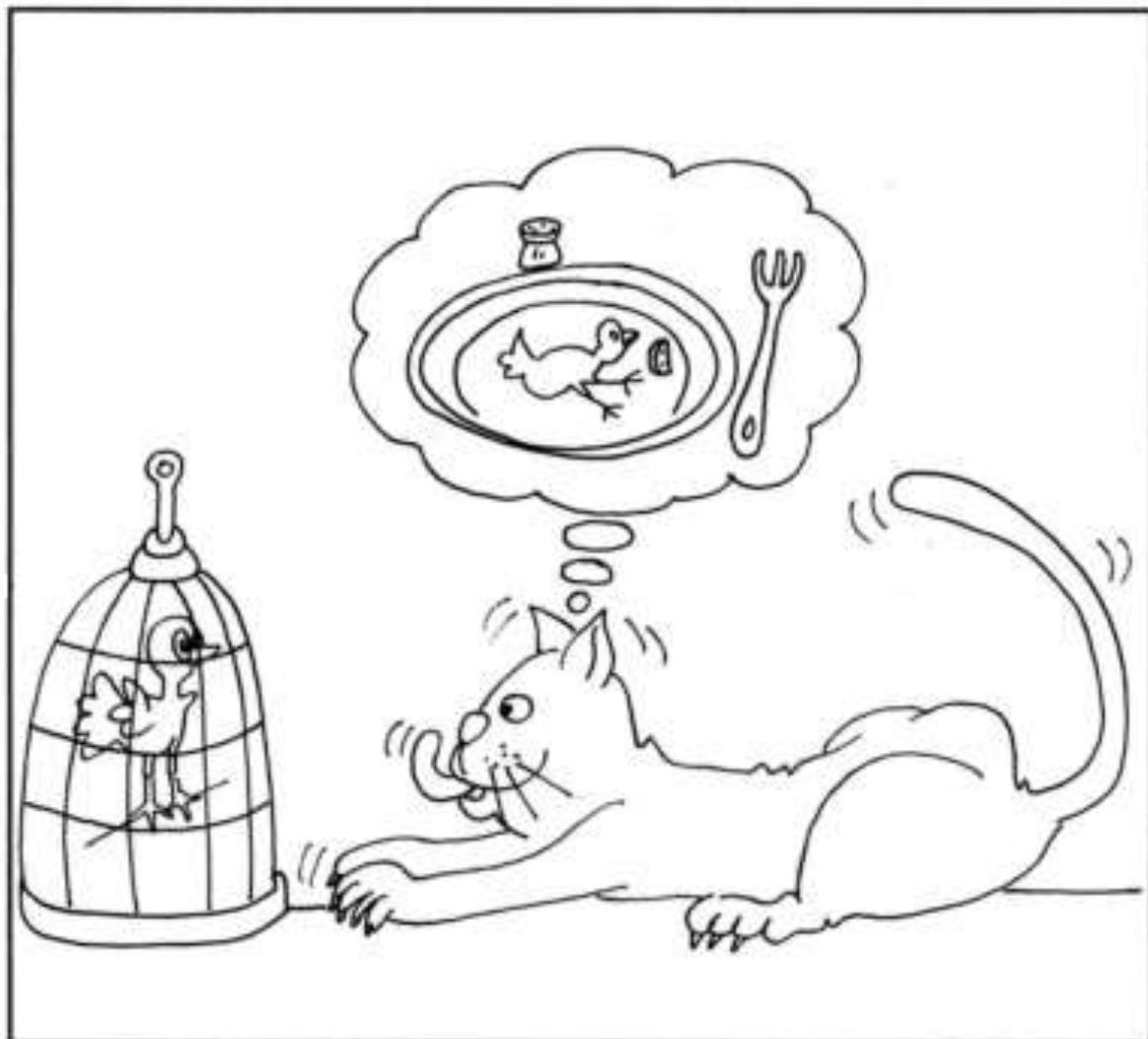






**BUSCANDO LA IDEA PRINCIPAL DE UNA VIÑETA**

**Observa detenidamente la siguiente viñeta y subraya la idea principal**

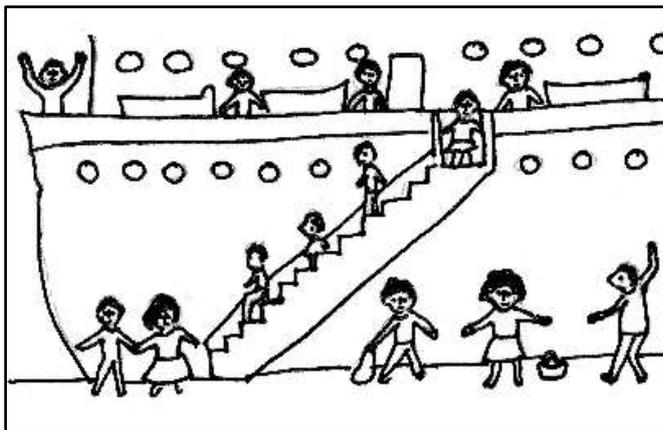


Es un gato siamés que está hambriento.  
En la jaula hay un precioso gato que está asustado.  
El gato está pensando en comerse al pájaro de la jaula.  
Hay un solo pájaro en la jaula.  
El gato está moviendo la cola y sacando la lengua.

## BUSCANDO LA IDEA PRINCIPAL DE UNA VIÑETA

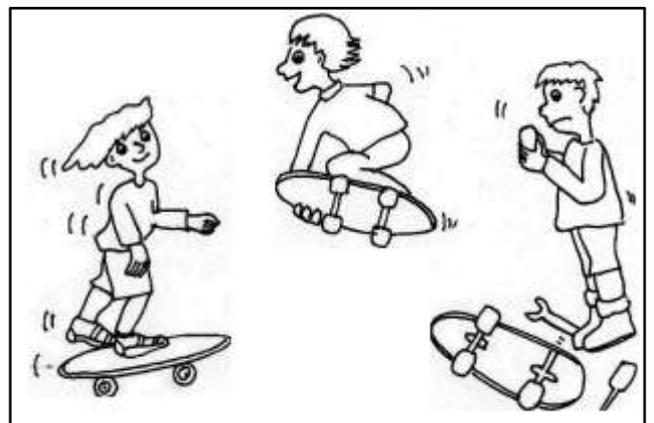
Observa las siguientes viñetas, lee las oraciones y subraya la idea principal:

Estos niños están de pie.  
La niña lleva falda.  
La niña ha pisado al niño  
y este se queja.  
El niño está enfadado.



¡Vaya barco tan bonito!  
El barco lleva botes salvavidas.  
El barco acaba de llegar al puerto  
Y los pasajeros están  
desembarcando.  
Hay mucha gente. Un niño lleva una  
bolsa.

Hay una patineta que está rota.  
Estos amigos juegan con sus patinetas.  
Jugar con la patineta me gusta.  
Uno de los niños lleva zapatillas.



# Adivina adivinator...

MUY BONITO POR  
DELANTE, MUY FEO POR  
DETRÁS, ME  
TRANSFORMO A CADA  
INSTANTE E IMITO A LOS

CON SÓLO TRES  
COLORES  
ORDENO A CADA UNO.  
SI TODOS ME RESPETAN  
NO HABRÁ ACCIDENTE



TIENE ESTRELLAS,  
PERO NO ES EL CIELO,  
AUNQUE LOS QUE  
TRABAJAN EN ÉL  
FIRMAN AUTÓGRAFOS

EN EL MERCADO,  
ESTOY NEGRITO;  
LLEGO A LA ESTUFA Y  
ME PONGO ROJITO.

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° :4

### "Buscando un título para mi historieta"



#### Propósito de la sesión

En esta sesión se espera que los niños y niñas sinteticen la información colocándole un título a una historieta.

#### \*Materiales o recursos a utilizar:

- Imagen
- Historieta: "El ratón y el puma".
- Ficha de comprensión lectora.

#### I. INFORMACIÓN GENERAL

COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES	T
6. COMPRENDE TEXTOS ESCRITOS	3.3 Reorganiza información que se encuentra en diversos textos escritos.	Representa a través del título el contenido de la historieta.	90'

#### II. SECUENCIA DIDÁCTICA

M	PROCESOS	T
I N I C I O	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La docente narra a sus estudiantes una anécdota: <i>"El día de ayer a la hora de salida tomé el microbús para ir a mi casa. El microbús estaba repleto de gente y no había ningún asiento. Cuando el cobrador me pidió el pasaje, no pude dárselo porque en ese instante el microbús frenó aparatosamente y todas las monedas cayeron al piso, el cobrador se molestó y la gente empezó a reírse de lo sucedido."</i></li> <li>• Se dialoga en base a las siguientes preguntas: ¿Cómo estaba el microbús? ¿Había algún asiento? ¿Qué sucedió cuando el cobrador me pidió el pasaje? ¿Cómo reaccionó la gente? Si tú fueras el cobrador ¿Qué hubieras hecho? ¿Qué título le pondrías a esta anécdota? ¿Por qué?</li> </ul>	10'
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los niños a través de la lluvia de ideas proponen diversos títulos para la anécdota. Por acuerdo elegimos el título más apropiado.</li> <li>• <b>Comunicamos el propósito de la sesión:</b> <u>El día de hoy leeremos historietas para luego buscarle un título apropiado.</u></li> <li>• Proponemos con los estudiantes los acuerdos para el trabajo del día de hoy.</li> </ul>	5'

D E S A R R O L L O	<p><b>ANTES DE LA LECTURA :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente muestra una imagen de la historieta a narrarse. Pide a los estudiantes que observen detenidamente y luego pregunta: ¿De qué tratará el texto? ¿Quiénes serán los personajes? ¿Qué está haciendo el ratón? ¿Cómo está el puma? ¿Qué creen que pasará después? ¿Qué título le pondrías?</li> <li>• La docente anota las respuestas dadas en el panel de hipótesis.</li> </ul> <table border="1"> <tr> <td>¿Qué tipo de texto leeremos?</td> <td>¿Para qué leeremos?</td> <td>¿De qué tratará?</td> <td>¿Cuál será el título?</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	¿Qué tipo de texto leeremos?	¿Para qué leeremos?	¿De qué tratará?	¿Cuál será el título?					5'
	¿Qué tipo de texto leeremos?	¿Para qué leeremos?	¿De qué tratará?	¿Cuál será el título?						
A R R O L L O	<p><b>DURANTE LA LECTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se entrega a cada estudiante la historieta; “El puma y el ratón” sin el título.</li> <li>• Leen silenciosamente, luego en voz alta con ayuda de la maestra (o) y luego la docente lee en voz alta, con claridad y buena pronunciación. A medida que lee cada viñeta formula preguntas como: ¿Por qué el ratón se atrevió a molestar al puma? ¿Qué sucedió cuando el puma se despertó? ¿Por qué se sorprendió el ratón? ¿Qué pasó después de un tiempo? ¿Qué hizo el ratón al ver al puma atrapado? ¿Cómo termina la historia?</li> </ul> <p><b>DESPUÉS DE LA LECTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En forma individual los estudiantes reciben una ficha con preguntas de alternativas múltiples en las cuáles se formulan interrogantes cómo: ¿Quiénes son los personajes? ¿Dónde ocurren los hechos? ¿Cuál es la idea principal? ¿Cuál puede ser el título?, etc.</li> <li>• Se contrasta las predicciones hechas antes de la lectura con la nueva información.</li> </ul>	30'								
	C I E R R E	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concluimos con los estudiantes sobre el título de la historieta. La docente explica que todo texto debe tener un título y que este debe tener relación con el contenido del mismo como el caso de la historieta: “El pumita valiente”</li> <li>• Reflexionamos acerca de lo trabajado en la sesión en base a las siguientes preguntas: ¿Qué hicimos? ¿Para qué lo hicimos? ¿Será importante lo aprendido? ¿Por qué?</li> </ul>	5'							

# Buscando un título para mi historieta

Cierto día, mientras dormía un puma, un travieso ratón se le acercó para molestarlo.



El puma en lugar de enojarse le dijo al ratón.....



Pasó el tiempo, hasta que un día el puma quedó atrapado en una red y el ratón al verlo decidió ayudarlo.



Así fue como el puma por su paciencia con el ratoncito se salvó de ser cazado y desde entonces se hicieron amigos.

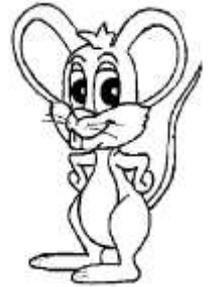


¿Qué título puede tener esta historieta?

## “Buscando un título para mi historieta”

Nombre:.....

Lee con atención cada pregunta y marca la alternativa correcta:



1. ¿Quién se encontraba durmiendo?
  - a) El ratón
  - b) El puma
  - c) El puma y el ratón
  
2. ¿Por qué el ratón molestó al puma?
  - a) Porque el puma era su amigo.
  - b) Porque el puma estaba durmiendo
  - c) Porque el puma era ciego.
  
3. ¿Por qué se asombró el ratón?
  - a) Porque pensó que el puma se lo comería.
  - b) Porque el puma era enorme.
  - c) Porque empezó a rugir.
  
4. ¿Qué hizo el ratón al ver al puma atrapado?
  - a) Se escapó.
  - b) Pidió ayuda.
  - c) Ayudó al puma.
  
5. ¿Cuál es la idea principal?
  - a) El puma estaba durmiendo.
  - b) El ratón ayudó al puma.
  - c) El ratón molestaba al puma.
  
6. ¿Qué título puede tener esta historieta?
  - a) El puma paciente.
  - b) El ratón molesto.
  - c) El puma y el ratón.

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° :5

### "Opinamos sobre los personajes de una historieta"



#### Propósito de la sesión

En esta sesión se espera que los niños y niñas reflexionen sobre el contenido de una historieta opinando sobre la actitud de los personajes.

#### \*Materiales o recursos a utilizar:

- Título de la historieta y una imagen
- Historieta: "Clemencia, la vaca que quería ser blanca"
- Ficha de comprensión lectora.

#### I. INFORMACIÓN GENERAL

COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES	T
7. COMPRENDE TEXTOS ESCRITOS	3.5 Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Opina sobre la actitud de los personajes de una historieta.	90'

#### II. SECUENCIA DIDÁCTICA

M	PROCESOS	T
I N I C I O	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La docente coloca a cada estudiante una tarjeta, la cual pegará en la espalda de cada uno.</li> <li>• A continuación pide a los estudiantes que caminen libremente por el aula y a una señal todos se detendrán y escribirán en la espalda del compañero más próximo una cualidad que los caracteriza.</li> <li>• Al final cada estudiante lee las opiniones que tienen sus compañeros respecto a él o ella.</li> <li>• La docente concluye explicando que cada uno de nosotros tenemos opiniones distintas de los demás y que lo más importante es la opinión que tenemos de nosotros mismos.</li> <li>• <b>Comunicamos el propósito de la sesión: El día de hoy leeremos una historieta para luego opinar sobre sus personajes.</b></li> <li>• Proponemos con los estudiantes los acuerdos para el trabajo del día de hoy.</li> </ul>	10'          5'

<p>D E S A R R O L L O</p>	<p><b>ANTES DE LA LECTURA :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se presenta el título de la historieta: “Clemencia, la vaca que quería ser blanca” seguida de una imagen.</li> <li>• Pide a los estudiantes que observen detenidamente y luego pregunta: ¿Qué observan? ¿De qué creen que tratará el texto? ¿Quiénes serán los personajes? ¿Dónde ocurrirán los hechos?</li> <li>• Anotamos sus predicciones para luego contrastarlas con la lectura del texto.</li> </ul> <p><b>DURANTE LA LECTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se entrega a cada estudiante la historieta: “Clemencia, la vaca que quería ser blanca”</li> <li>• Leen silenciosamente, luego en voz alta con ayuda de la maestra (o) y luego la docente lee en voz alta, con claridad y buena pronunciación. A medida que lee cada viñeta formula preguntas como: ¿Cómo era la vaquita? ¿Qué quería cambiar la vaquita de su aspecto físico? ¿Qué hizo la vaquita para quitarse las manchas? ¿Con qué animales se encontró en el camino? ¿En qué se parecía la vaquita a los otros animales? ¿Qué quería hacer la vaquita con estos animales? ¿Qué le dijo su mamá? ¿Cómo se sintió la vaquita al final?</li> </ul> <p><b>DESPUÉS DE LA LECTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se contrastan las predicciones formuladas antes de la lectura con la nueva información.</li> <li>• Los estudiantes participan opinando sobre la historieta leída: ¿Qué opinas de la actitud de la vaquita? Si tú fueras la vaquita ¿Qué hubieras hecho? ¿Crees que es correcto actuar cómo lo hizo la vaquita? ¿Qué nos enseña este cuento?</li> <li>• Resaltamos la participación de la familia de la vaquita, en este caso de la mamá de Clemencia, quien la ayudó a darse cuenta de que sus características son particulares y debe aceptarse tal y como es.</li> <li>• En forma individual los estudiantes reciben una ficha con preguntas de alternativas múltiples.</li> </ul>	<p>5’</p> <p>30</p> <p>15</p>
<p>C I E R R E</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacemos un recuento de las actividades realizadas. Preguntamos: ¿Por qué fue útil releer la historieta? ¿Cómo hicieron para buscar la información de la historieta? ¿Qué dificultades tuvieron mientras buscaban información?</li> <li>• Concluimos con los estudiantes sobre la importancia de aceptarnos tal y como somos pues somos únicos y valiosos.</li> <li>• Reflexionamos acerca de lo trabajado en la sesión en base a las siguientes preguntas: ¿Qué hicimos? ¿Para qué lo hicimos? ¿Será importante lo aprendido? ¿Por qué?</li> </ul>	<p>5’</p>

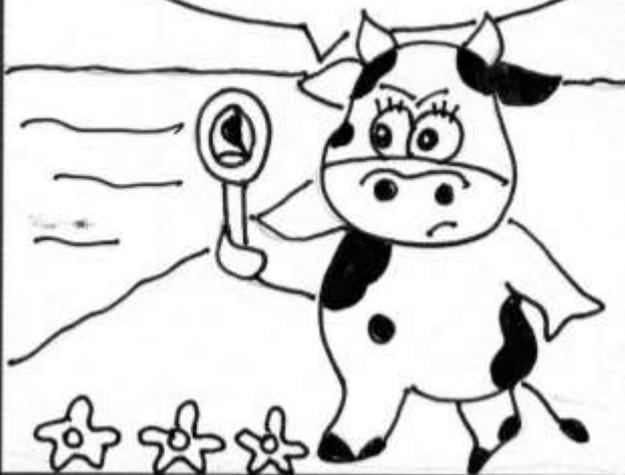


# Clemencia, la vaquita que quería ser blanca



Había una vez una vaquita llamada Clemencia a la que no le gustaban sus manchas negras. Una mañana fue al río para.....

ME BAÑARÉ PARA  
QUITARME ESTAS  
MANCHAS NEGRAS.



En el camino vio una mariposa sobre una flor ¡Era tan hermosa! y vio que tenía manchas en sus alas.

SI QUIERES VAMOS  
JUNTAS AL RÍO Y TE  
AYUDO A QUITARTE LAS  
MANCHAS.



La mariposa le respondió.....

NO QUIERO QUITARME  
LAS MANCHAS, ME GUSTAN  
MÍAS ALAS.



La vaquita siguió su camino. Cuando llegó al río vio a un grupo de ranas que también tenían manchas en su cuerpo y les dijo....

SI USTEDES QUIEREN  
LAS AYUDO A QUITARSE  
LAS MANCHAS



La vaquita volvió a su casa y en el camino vio a un perro con manchas negras y a una paloma con una mancha negra en su ala.



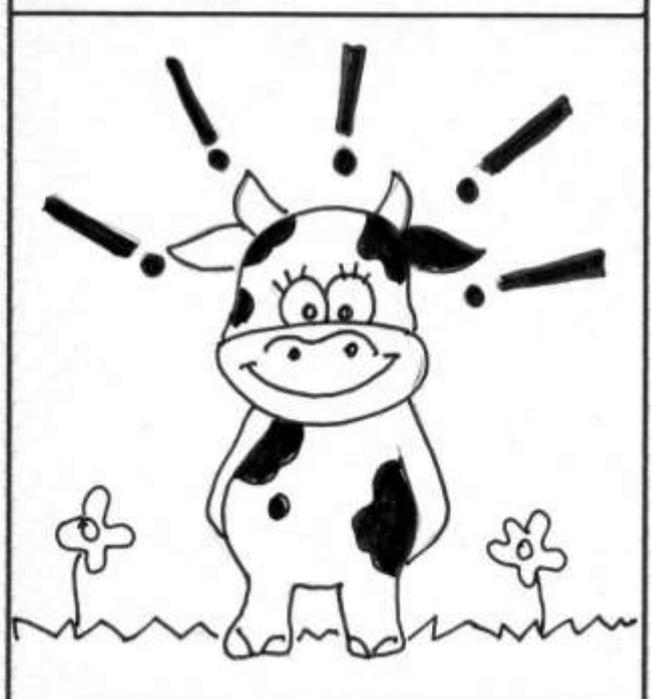
La vaquita se acercó a su mamá y le dijo.....



Además le dijo.....



Al escuchar eso, la vaquita se sintió feliz con sus manchas y nunca más quiso quitárselas.



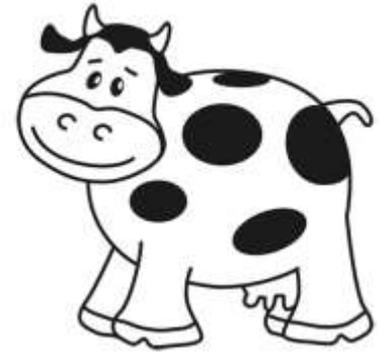
“Clemencia, la vaquita que quería ser blanca”

Nombre:.....

Lee con atención cada pregunta y marca la alternativa correcta:

1. ¿Qué no le gustaba a la vaquita?

- a) Sus manchas blancas
- a) Sus manchas negras
- b) Su cuerpo



2. ¿Cómo crees que se sentía la vaquita?

- a) Alegre
- b) Cansada
- c) Molesta

3. ¿Por qué crees que los animales no querían quitarse las manchas?

- a) Porque estaban contentas de tenerlas.
- b) Porque no querían bañarse en el río.
- c) Porque tenían miedo al agua.

4. ¿De qué trata la historieta?

- a) De unos animales que no querían sacarse las manchas en el río.
- b) De una vaca a la que no le gustaba sus manchas.
- c) De una mariposa que vuela por el campo.

5. ¿Cómo crees que era la vaquita?

- a) Desobediente
- b) Juguetona
- c) Inconforme

6. ¿Quién es el personaje principal?

- a) La mariposa.
- b) La mamá de la vaquita.
- c) La vaquita Clemencia.

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° :6

### "Conocemos como son las mariposas"



#### Propósito de la sesión

En esta sesión se espera que los niños y niñas conozcan el ciclo vital y las características físicas de las mariposas a través de la lectura de una historieta.

#### \*Materiales o recursos a utilizar:

- Carteles con palabras claves.
- Historieta: "Transformación de las mariposas"
- Papelote con la historieta
- Ficha de comprensión lectora.

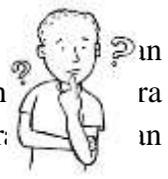
#### I. INFORMACIÓN GENERAL

COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES	T
8. COMPRENDE TEXTOS ESCRITOS	3.3 Reorganiza información de diversos textos escritos.	Menciona las características físicas de las mariposas a partir de la lectura de una historieta.	90'

#### II. SECUENCIA DIDÁCTICA

M	PROCESOS	T
I N I C I O	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La docente muestra un video sobre una canción: "Mariposita".</li> <li>• Entonan la canción moviendo su cuerpo e imaginando que son mariposas.</li> <li>• Se pregunta: ¿Les gustó la canción? ¿De qué trata? ¿Conocen las mariposas? ¿Cómo son? ¿Qué podríamos hacer para informarnos más de las mariposas? ¿Les gustaría leer una historieta sobre las mariposas?</li> <li>• Comunicamos el propósito de la sesión: <b>El día de hoy leeremos una historieta sobre las mariposas para conocer como son.</b></li> <li>• Proponemos con los estudiantes los acuerdos para el trabajo del día de hoy.</li> </ul>	10'  5'
D E S	<p><b>ANTES DE LA LECTURA :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se presenta cartelitos con palabras claves sobre la historieta:</li> </ul> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 2px;">LARVAS</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 2px;">HOJA</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 2px;">CAPULLO</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 2px;">MARIPOSA</div> </div>	5'

<p>A R R O L L O</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se les pregunta: A partir de estas palabras ¿De qué creen que tratará el texto? ¿Quiénes serán los personajes? ¿Cuál será el título?</li> <li>• Anotamos sus respuestas para confrontarlas después de la lectura.</li> </ul> <p><b>DURANTE LA LECTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se entrega a cada estudiante la historieta: “Transformación de las mariposas” Leen silenciosamente, luego en voz alta con ayuda de la maestra (o) y luego la docente lee en voz alta, con claridad y buena pronunciación. ( La docente pega un papelote con la historieta)</li> <li>• A medida que lee cada viñeta formula preguntas como: ¿Dónde ponen sus huevos las mariposas? ¿Qué sucede cuando se rompen los huevos? ¿De qué se alimentan las orugas? ¿Por qué las mariposas se encierran en los capullos? ¿Finalmente en qué se convierten las orugas? ¿Cómo son las mariposas? ¿Cuántas antenas tienen? ¿Cuántas alas? ¿Cuántas patas?</li> </ul> <p><b>DESPUÉS DE LA LECTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se contrastan las predicciones formuladas antes de la lectura con la nueva información.</li> <li>• Brinda un tiempo a los estudiantes para que expresen las emociones que han sentido. Se pregunta: ¿Qué les gustó de la historieta? ¿Qué aprendieron? ¿Qué les llamó más la atención? ¿Estás de acuerdo con el título de la historieta? ¿Por qué? ¿Qué otro título le pondrías?</li> <li>• En forma individual los estudiantes reciben una ficha con preguntas de alternativas múltiples.</li> </ul>	<p>30</p> <p>15</p>
<p>C I E R R E</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacemos un recuento de las actividades realizadas. Preguntamos:</li> <li>• ¿Qué texto han leído? ¿De qué trataba? ¿Cómo hicieron para saber físicamente las mariposas? ¿Por qué fue útil releer la historieta? ¿Cómo buscar la información de la historieta? ¿Qué dificultades tuvieron mientras buscaban la información?</li> <li>• Concluimos con los estudiantes acerca de la historieta leída, como a través de ella hemos podido conocer las transformaciones que sufren las mariposas así como también como es su cuerpo.</li> <li>• Reflexionamos acerca de lo trabajado en la sesión en base a las siguientes preguntas: ¿Qué hicimos? ¿Para qué lo hicimos? ¿Será importante lo aprendido? ¿Por qué?</li> </ul>	<p>5'</p>



# Transformación de las mariposas



Las mariposas ponen sus huevos en una planta.



Quando los huevos se rompen se convierten en orugas y empiezan a comer hojas hasta crecer.



Quando crecen se encierran en un capullo.



Finalmente salen del capullo convertidas en bellas mariposas.



“Transformación de las mariposas”

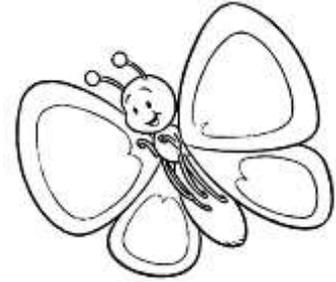
Nombre:.....

.....

Lee con atención cada pregunta y marca la alternativa correcta:

1. ¿Cuántas antenas tienen entre todas?

- a) 2
- b) 4
- c) 6
- d) 8



2. ¿Qué tienen más las mariposas?

- a) antenas
- b) patas
- c) alas
- d) agujones

3. ¿Si una mariposa no hubiera salido del capullo ¿Cuántas habrían?

- a) Más de tres.
- b) Menos de tres.
- c) 3
- d) 4

4. ¿De qué se alimentan las orugas?

- a) De hojas.
- b) De miel.
- c) De huevos
- d) De flores

5. Según el texto ¿Qué quiere decir transformación de las mariposas?

- a) Nacimiento de las mariposas.
- b) Muerte de las mariposas.
- c) Alimentación de las mariposas.
- d) Cambio de las mariposas.

6. Marca el orden en el que crecen las mariposas

- a) Huevo – mariposa – oruga.
- b) Oruga – huevo – mariposa.
- c) Huevo – oruga – mariposa.
- d) Mariposa – oruga – huevo.

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° :7

### "Leemos una carta"



#### Propósito de la sesión

En esta sesión se espera que los niños y niñas conozcan el contenido de una carta así como su propósito social.

#### \*Materiales o recursos a utilizar:

- Carteles con palabras claves.
- Historieta: "Leemos una carta"
- Papelote con el contenido de la carta.
- Ficha de comprensión lectora.

### I. INFORMACIÓN GENERAL

COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES	T
9. COMPRENDE TEXTOS ESCRITOS	3.2 Recupera información de diversos textos escritos.	Localiza información que se encuentra en lugares evidentes de la carta.	90'

### II. SECUENCIA DIDÁCTICA

M	PROCESOS	T
I N I C O	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La docente muestra un sobre y pregunta a los estudiantes: ¿Qué creen que hay en el sobre? Los estudiantes responden a través de lluvia de ideas.</li> <li>• La docente saca del sobre una carta y la lee: "Queridos estudiantes, estoy muy contenta porque todos aprendieron a leer. Por eso sus papis han organizado una fiesta para ustedes donde habrá muchas sorpresas. La fiesta será en el aula este viernes a las dos de la tarde. Su profesora Katia.</li> <li>• Se pregunta: ¿Les gustó la sorpresa? ¿Qué saqué del sobre? ¿Qué tipo de texto será? ¿Les gustaría leer otra carta?</li> <li>• Comunicamos el propósito de la sesión: <b>El día de hoy leeremos una carta para conocer su contenido.</b></li> <li>• Proponemos con los estudiantes los acuerdos para el trabajo del día de hoy.</li> </ul>	10'
D	<p><b>ANTES DE LA LECTURA :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se presenta cartelitos con palabras claves de la historieta:</li> </ul>	5'

PONCHO

CUZCO

BUFANDA

ROSITA

<p>E S A R R O L L O</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se les pregunta: A partir de estas palabras ¿De qué creen que tratará esta carta? ¿Qué tipo de texto será? ¿Cuál será el título?</li> <li>• Anotamos sus respuestas para confrontarlas después de la lectura.</li> </ul> <p><b>DURANTE LA LECTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se entrega a cada estudiante la historieta: “La carta”</li> <li>• Leen silenciosamente, luego en voz alta con ayuda de la maestra (o) y luego la docente lee en voz alta, con claridad y buena pronunciación. (La docente pega un papelote con el contenido de la carta, la cual se encuentra en la última viñeta.)</li> <li>• A medida que lee cada viñeta formula preguntas como: ¿Quién escribe la carta? ¿A quién escribe la carta? ¿Por qué escribe la carta? ¿Qué regalos le traerán a Rosita? ¿Dónde se encuentra su tía?</li> </ul> <p><b>DESPUÉS DE LA LECTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se contrastan las predicciones formuladas antes de la lectura con la nueva información. Dialogamos en base a las siguientes preguntas:</li> <li>• ¿Por qué la tía Elsa escribe: Cuzco, 15 de noviembre de 2015? ¿Qué quiere decir? ¿Por qué la tía escribió un saludo: Querida Rosita? ¿Qué le cuenta? ¿Cómo se despide? ¿Cómo crees que es la tía Elsa?</li> <li>• La docente con ayuda de los estudiantes sistematiza en el papelote las partes de la carta y lo pega en un lugar visible del aula.</li> <li>• En forma individual los estudiantes reciben una ficha con preguntas de alternativas múltiples.</li> </ul>	<p>30</p> <p>15</p>
<p>C I E R R E</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacemos un recuento de las actividades realizadas. Preguntamos: ¿Qué texto han leído? ¿De qué trataba? ¿Qué dificultades tuvieron mientras leían la carta? ¿Cómo se dieron cuenta quién escribía la carta? ¿Cómo se dieron cuenta a quién iba dirigida la carta?</li> <li>• Concluimos con los estudiantes acerca de la historieta leída, como a través de ella hemos podido conocer las partes que tiene una carta.</li> <li>• Reflexionamos acerca de lo trabajado en la sesión en base a las siguientes preguntas: ¿Qué hicimos? ¿Para qué lo hicimos? ¿Será importante lo aprendido? ¿Por qué?</li> </ul>	<p>5'</p>



# La carta



Una mañana Rosita llegó muy triste al colegio.....



Al terminar las clases, Rosita fue a su casa y su mamá le dio una gran noticia.....



Al día siguiente, Rosita llevó la carta al colegio para enseñársela a su amigo Tito.....



Rosita mostró la carta a Tito, en ella decía.....

Cuzco, 6 de octubre de 2015

Querida Rosita:

¡Qué alegría saludarte!  
Recibí tu carta y te cuento que este lunes estaré en Lima. traeré muchos regalos para todos. Para ti llevaré una chompa, una bufanda, un sombrero y lo que más te gusta, una linda muñeca.

Muchos besos

Tu tía Elsa

## “Leemos una carta”

Nombre:.....

.....

Lee con atención cada pregunta y marca la alternativa correcta:

1. ¿Quién escribe la carta?
  - a) La mamá de Rosita
  - b) La tía Elsa
  - c) La profesora
  - d) Un niño
  
2. ¿A quién va dirigida la carta?
  - a) A la mamá de Rosita
  - b) A la amiga de Rosita
  - c) A un niño
  - d) A una niña
  
3. ¿Cuántas cosas traerá la tía Elsa?
  - a) Menos de 4
  - b) Menos de tres
  - c) 4 o más
  - d) 2 ó 3
  
4. ¿Cómo te parece que es la tía Elsa?
  - a) Aburrida
  - b) Generosa
  - c) Distraída
  - d) Tímida
  
5. ¿Qué regalo le gustará más a Rosita?
  - a) El poncho
  - b) La bufanda
  - c) La muñeca
  - d) El sombrero
  
6. ¿Dónde se encuentra la tía Elsa?
  - a) En el cuzco
  - b) En Lima
  - c) En su casa
  - d) En la casa de Rosita



SESIÓN DE APRENDIZAJE N° :8

**"EI COCO INFELIZ"**



**Propósito de la sesión**  
 En esta sesión se espera que los niños y niñas reflexionen sobre el contenido de una historieta opinando sobre la actitud de los personajes.

**\*Materiales o recursos a utilizar:**

- Título de la historieta
- Historieta: "El coco infeliz"
- Ficha de comprensión lectora.

**I. INFORMACIÓN GENERAL**

COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES	T
10. COMPRENDE TEXTOS ESCRITOS	3.5 Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Opina sobre la actitud de los personajes de una historieta.	90'

**II. SECUENCIA DIDÁCTICA**

M	PROCESOS	T
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La docente dialoga con los estudiantes acerca de la historieta leída anteriormente "Clemencia, la vaca que quería ser blanca" y lo que aprendieron acerca de ella: Aprender a aceptarse y quererse tal como uno es.</li> <li>• Pregunta: ¿Recuerdan cómo era la vaquita? ¿Qué opinan de la actitud de la vaquita? ¿Quieren leer otra historieta sobre este tema?</li> <li>• <b>Comunicamos el propósito de la sesión: El día de hoy leeremos una historieta para <u>intercambiar opiniones y experiencias acerca de él.</u></b></li> <li>• Proponemos con los estudiantes los acuerdos para el trabajo del día de hoy.</li> </ul>	5'
DESARROLLO	<p><b>ANTES DE LA LECTURA :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se presenta el título de la historieta: "El coco infeliz"</li> <li>• Responden en forma oral a las siguientes preguntas:</li> <li>• A partir del título? ¿De qué tratará esta historieta?</li> </ul>	5'



<p style="text-align: center;">A R R O L L O</p>	<p>¿Por qué en el título dice el coco infeliz? ¿Qué crees que le sucederá al coco? Luego la docente anota las respuestas dadas en el panel de hipótesis, las cuales serán contrastadas después de la lectura de la historieta.</p> <table border="1" data-bbox="343 425 1145 593"> <tr> <td>¿Qué tipo de texto leeremos?</td> <td>¿Para qué leeremos?</td> <td>¿De qué tratará?</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </table> <p><b>DURANTE LA LECTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se entrega a cada estudiante la historieta: “El coco infeliz”</li> <li>• Leen silenciosamente, luego en voz alta con ayuda de la maestra y luego la docente lee en voz alta, con claridad y buena pronunciación.</li> <li>• A medida que lee cada viñeta formula preguntas como: ¿Quién es el personaje principal? ¿Dónde vivía el coco? ¿Por qué el coco se sentía inútil y feo? ¿Qué hizo el coco al sentirse tan feo? ¿Qué pasó con el coco cuando el viento sopló fuerte? ¿Qué pasó cuando el joven recogió al coco? ¿Qué hizo el joven con el coco? ¿Qué sucedió después? ¿Cómo se sintió el coco al final? ¿Cuál es la idea principal?</li> </ul>  <p><b>DESPUÉS DE LA LECTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se contrastan las predicciones formuladas antes de la lectura con la nueva información.</li> <li>• Los estudiantes participan opinando sobre la historieta leída:</li> <li>• ¿Qué opinas de la actitud del coco? ¿Alguna vez te has sentido como el coco? Si tú fueras el coco ¿Qué hubieras hecho? ¿Qué nos enseña esta historieta? ¿En qué se parece a la historieta de la vaca Clemencia? ¿Qué características tienen en común la vaquita y el coco?</li> <li>• En forma individual los estudiantes reciben una ficha con preguntas de alternativas múltiples.</li> </ul> 	¿Qué tipo de texto leeremos?	¿Para qué leeremos?	¿De qué tratará?				<p style="text-align: center;">30 15</p>
¿Qué tipo de texto leeremos?	¿Para qué leeremos?	¿De qué tratará?						
<p style="text-align: center;">C I E R R E</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacemos un recuento de las actividades realizadas. Preguntamos: ¿Qué texto han leído? ¿De qué trataba la historieta? ¿Para qué leímos? ¿Cómo hicieron para buscar información en la historieta? ¿Qué dificultades tuvieron mientras buscaban información?</li> <li>• Concluimos con los estudiantes diciéndoles que han leído una historieta y que la historia del coco se parece a la de la vaquita, pues ambos descubren al final de la historia que son únicos y valiosos.</li> <li>• Reflexionamos acerca de lo trabajado en la sesión en base a las siguientes preguntas: ¿Qué hicimos? ¿Para qué lo hicimos? ¿Será importante lo aprendido? ¿Por qué?</li> </ul>	<p style="text-align: center;">5'</p>						

# El coco infeliz



Nací en la copa de un árbol. Era muy feliz y me sentía orgulloso de ser un coco.



Hasta que un día unas personas pasaron y una de ellas dijo.....



Esto me hizo sentir tan infeliz, pues pensaba que era feo. Así que decidí que nadie viera mi fealdad y comencé a construir a mi alrededor una capa áspera y peluda de color pardo.

SOY INUTIL Y  
FEO. ¡NO SIRVO  
PARA NADA!



Pasaban los días y seguía triste pensando en mi fealdad. De pronto un viento muy fuerte hizo que fuera arrojado hacia abajo. Sólo y temblando de miedo pensé que iba a morir.





Cuando de pronto un joven se acercó a mí. Mi sorpresa fue tan grande cuando dijo.....

¡Qué COCO tan bonito, fresco y sabroso debes ser! ¡Me alegro de haberte encontrado!



¿Cómo? ¿Yo bonito y fresco? Tiene que haber algún error.

El joven comenzó a quitar mis pelos ásperos. Cogió una piedra y comenzó a golpearme con fuerza. Sentí dolor y de mi interior comenzó a gotear un jugo



Para gran sorpresa mía, el joven comenzó a beber el jugo. ¡Mi interior era puro y hermoso y nunca lo había notado!

¡AHHH!.....  
¡Qué dulce y fresco coco!



Que satisfacción proporcionar agrado a otras persona que han hecho redescubrir lo valioso que soy.

¡Le gusto, me quiere!  
¡No soy feo ni inútil!  
¡SOY VALIOSO!



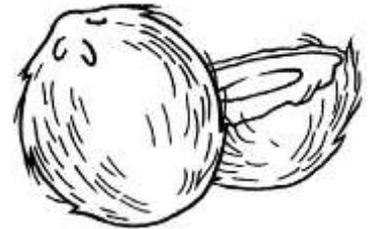
“El coco infeliz”

Nombre:.....

Lee con atención cada pregunta y marca la alternativa correcta:

1. El coco se sentía infeliz porque:

- a) Nadie hablaba con él.
- b) Pensaba que era inútil y feo.
- c) Vivía sólo en la copa de un árbol.



2. ¿Cómo crees que era el coco?

- a) Valiente
- b) Tímido
- c) Infeliz

3. Según el texto ¿Cómo se sintió el coco al final?

- a) Cansado
- b) Triste
- c) Valioso

4. La idea principal de la historieta es:

- a) El coco vivía triste porque era inútil y feo.
- b) Un joven encontró al coco.
- c) El coco descubrió que era valioso.

5. Ordena la secuencia de la historieta escribiendo un número según corresponda:





<p>A R R O L L O</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se acuerda con ellos no leer el texto, sólo deberán observar las imágenes por unos instantes, realizando una mirada preliminar.</li> <li>Responden en forma oral a las preguntas: ¿Sobre quién tratará el texto?, ¿Qué se dirá de él? ¿Por qué habrá recuadros en el texto? ¿Qué tipo de texto creen que leeremos? ¿Para qué leeremos? ¿De que tratará el texto? ¿Les gustaría saber más acerca de este texto?</li> <li>La docente anota las respuestas dadas en el panel de hipótesis.</li> </ul> <table border="1" data-bbox="427 443 1481 555"> <tr> <td>¿Qué tipo de texto leeremos?</td> <td>¿Para qué leeremos?</td> <td>¿De qué tratará?</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>Asimismo los estudiantes formulan sus hipótesis acerca de cómo es el gallito, qué come y qué tipo de maltrato reciben por parte de las personas.</li> <li>Anotamos sus respuestas para luego contrastarlas después de la lectura.</li> </ul> <p><b>DURANTE LA LECTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Leen silenciosamente, luego en voz alta con ayuda de la maestra y luego la docente lee en voz alta, con claridad y buena pronunciación.</li> <li>Señalan con su dedo cada una de las palabras que van leyendo.</li> <li>A medida que lee cada viñeta formula preguntas como: ¿Quién es el personaje principal? ¿Qué regalo trajo Roberto para su papá? ¿Qué hizo el papá? ¿Con quién pelearía el Carmelo? ¿Quién ganó la pelea? ¿Qué pasó al final con el gallito? ¿Cómo se sintió la familia ante este hecho?</li> </ul>  <p><b>DESPUÉS DE LA LECTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se dialoga con los estudiantes en base a las siguientes preguntas: ¿Cómo era el gallito? ¿Estás de acuerdo con el comportamiento del padre? Si el Carmelo fuera tú mascota ¿Cómo lo cuidarías? ¿Crees que es correcto organizar peleas entre gallos? ¿Por qué? ¿Qué otro final le pondrías? ¿Qué nos enseña esta historieta?</li> <li>Se promueve el dialogo preguntándoles si sus predicciones se confirmaron o no. Comprobamos las hipótesis que hicieron al iniciar la lectura.</li> <li>En forma individual los estudiantes reciben una ficha con preguntas de alternativas múltiples.</li> </ul>	¿Qué tipo de texto leeremos?	¿Para qué leeremos?	¿De qué tratará?				<p>30</p> <p>15</p>
¿Qué tipo de texto leeremos?	¿Para qué leeremos?	¿De qué tratará?						
<p>C I E R R E</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hacemos un recuento de las actividades realizadas. Preguntamos: ¿Qué texto han leído? ¿De qué trataba la historieta? ¿Para qué leímos? ¿Cómo hicieron para buscar información en la historieta? ¿Qué dificultades tuvieron mientras buscaban información?</li> <li>Concluimos con los estudiantes diciéndoles que han leído una historieta y que la historia del caballero Carmelo nos sirve para reflexionar sobre el cuidado y protección que debemos tener hacia los animales.</li> <li>Reflexionamos acerca de lo trabajado en la sesión en base a las siguientes preguntas: ¿Qué hicimos? ¿Para qué lo hicimos? ¿Será importante lo aprendido? ¿Por qué?</li> </ul>	<p>5'</p>						



## Un gallito muy

DESPUÉS DE MUCHO TIEMPO, VOLVIÓ A LA CASA NUESTRO HERMANO MAYOR, ROBERTO. TRAJÓ MUCHOS REGALOS PARA TODOS, A PAPÁ LE OBSEQUIÓ UN SIMPÁTICO GALLITO.



EL CARMELO SE CONVIRTIÓ EN NUESTRO AMIGO Y EN UN MIEMBRO MÁS DE LA FAMILIA. TODOS LO QUERÍAMOS MUCHO.



PASARON 3 AÑOS EN LOS CUALES EL CARMELO ENVEJECÍA, MIENTRAS NOSOTROS CRECIÁMOS. HASTA QUE UNA TARDE, MI PADRE NOS DIO UNA NOTICIA.....



LLEGÓ EL TERRIBLE DÍA, TODOS EN CASA ESTÁBAMOS TRISTES. MI PADRE LLEVÓ AL CARMELO A LA PLAZUELA PARA LA PELEA.



LA MAYORÍA DE LAS APUESTAS ERAN PARA EL AJISECO, QUIEN DIÓ LA PRIMERA ENBESTIDA. UN HILO DE SANGRE CORRÍA POR LA PIERNA DEL CARMELO.



PERO EL CARMELO TODAVÍA NO HABÍA ENTERABADO EL PICO. SE LEVANTÓ Y DE UNA ESTOCADA MATÓ AL AJISECO.



EL CARMELO ESTUVO DOS DÍAS SONETIDO A TODO CUIDADO. LE DÁBAMOS MAÍZ PERO NO PODÍA COHERLO. DE PRONTO SE LEVANTÓ, ABRIO SUS ALAS Y CANTÓ.



ESTIRO SUS PATITAS Y MIRÁNDONOS AMOROSAMENTE MURIÓ. ASÍ PASÓ POR EL MUNDO AQUEL AMIGO TAN QUERIDO DE NUESTRA NIÑEZ: "EL CABALLERO CARMELO"



“Un gallito muy especial”

Nombre:.....

.....  
Lee con atención cada pregunta y marca la alternativa correcta:

1. ¿Qué le regaló Roberto a su papá?

- a) Un pollo
- b) Una gallina
- c) Un gallo



2. Según el texto ¿Cómo trataban a Carmelo?

- a) Con mucho cariño
- b) Con crueldad
- c) Con antipatía

3. ¿De qué trata principalmente esta historia?

- a) Del regalo de Roberto
- b) De la pelea de dos gallos
- c) De la vida de un gallito.

4. ¿Cómo era el Carmelo?

- a) Era cobarde
- b) Era valiente
- c) Era tímido

5. Según el texto que quiere decir: “De una estocada mató al ajiseco”

- a) De un susto mató al ajiseco.
- b) De un golpe mató al ajiseco.
- c) De un grito mató al ajiseco.

## "EL SOLDADITO DESCONOCIDO"



### Propósito de la sesión

En esta sesión se espera que los niños y niñas reflexionen acerca del contenido de una historieta, localizando información y haciendo inferencias.

### \*Materiales o recursos a utilizar:

- Historieta: "El soldadito desconocido"
- Ficha de comprensión lectora.

### I. INFORMACIÓN GENERAL

COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES	T
12. COMPRENDE TEXTOS ESCRITOS	3.4 Infiere e interpreta el significado de los textos escritos.	Formula hipótesis sobre el contenido del textos a partir de los indicios que le ofrece: imágenes, palabras conocidas, título, etc.	90'

### II. SECUENCIA DIDÁCTICA

M	PROCESOS	T
I N I C I O	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La docente Dialoga con los estudiantes acerca de los cuentos que han leído: ¿Les gusta los cuentos? ¿Qué cuentos han leído? (Mencionan los títulos) ¿Conocen el cuento de el soldadito de plomo? ¿De qué trata? ¿Quieren leer una historieta sobre un soldadito?</li> <li>• Se presenta el propósito del día de la sesión diciéndoles que el día de <b>hoy leeremos una historieta sobre la vida de un soldadito.</b></li> <li>• Se establecen los acuerdos para el trabajo del día.</li> </ul>	 <p>10'</p> <p>5'</p>

D E S A R R O L L O	<p><b>ANTES DE LA LECTURA :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se presenta el título de la historieta: “El soldadito desconocido”</li> <li>• Responden en forma oral a las siguientes preguntas: A partir del título ¿De qué tratará esta historieta? ¿Por qué en el título dice el soldadito desconocido? ¿Qué crees que le sucederá al soldadito?</li> <li>• Luego la docente anota las respuestas dadas en el panel de hipótesis, las cuales serán contrastadas después de la lectura de la historieta.</li> </ul> 	5'					
	<table border="1" data-bbox="320 595 1128 763"> <tr> <td>¿Qué tipo de texto leeremos?</td> <td>¿Para qué leeremos?</td> <td>¿De qué tratará?</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </table> <p><b>DURANTE LA LECTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se entrega a cada estudiante la historieta: “El soldadito desconocido”</li> <li>• Leen silenciosamente, luego en voz alta con ayuda de la maestra y luego la docente lee en voz alta, con claridad y buena pronunciación.</li> <li>• Señalan con su dedo cada una de las palabras que van leyendo.</li> <li>• A medida que lee cada viñeta formula preguntas como: ¿Quién es el personaje principal? ¿Qué le dijo el hijo a su madre? ¿Cómo se sintió la madre? ¿Qué pasó después? ¿Cómo reaccionó la madre ante la noticia? ¿Qué le sucedió al soldadito durante la batalla? ¿Qué pasó con la madre del soldadito? ¿Dónde fue llevado su cuerpo? ¿Cómo terminó la historia?</li> </ul> 	¿Qué tipo de texto leeremos?	¿Para qué leeremos?	¿De qué tratará?			
¿Qué tipo de texto leeremos?	¿Para qué leeremos?	¿De qué tratará?					
C I E	<p><b>DESPUÉS DE LA LECTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se dialoga con los estudiantes en base a las siguientes preguntas: ¿Cómo era el soldadito? ¿Estás de acuerdo con la actitud del soldadito? Si tú fueras el soldadito ¿Defenderías al Perú? ¿Qué otro final le pondrías? ¿Qué nos enseña esta historieta? ¿Cómo te sentiste mientras leías la historieta?</li> <li>• Se promueve el dialogo preguntándoles si sus predicciones se confirmaron o no. Comprobamos las hipótesis que hicieron al iniciar la lectura.</li> <li>• En forma individual los estudiantes reciben una ficha con preguntas de alternativas múltiples.</li> </ul> 	15'					
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacemos un recuento de las actividades realizadas.</li> <li>• La docente menciona que la historia del soldadito desconocido es real pues el vivó hace muchos años y murió por defender al Perú y hasta el día de hoy nadie sabe el nombre del soldadito.</li> </ul>	5'					

R R E	<ul style="list-style-type: none"><li>• Concluimos con los estudiantes diciéndoles que han leído una historieta y que la historia del soldadito desconocido nos lleva reflexionar sobre el amor que debemos sentir hacia nuestra patria y el ejemplo de patriotismo que nos enseña el soldadito. Reflexionamos acerca de lo trabajado en la sesión en base a las siguientes preguntas: ¿Qué hicimos? ¿Para qué lo hicimos? ¿Será importante lo aprendido? ¿Por qué?</li></ul>	
-------------	---	--

# El soldadito desconocido

EMPEZABA 1881 Y EN UN RANCHITO DEL SUR DE LIMA, UNA MUJER ESPERABA EL RETORNO DE SU HIJO, UN MUCHACHITO DE DIECISEIS AÑOS.



EL PERÚ POR ESOS AÑOS ESTABA EN GUERRA CON CHILE.



PASARON ALGUNOS DÍAS HASTA QUE....



YA EN EL FRENTE DE BATALLA, LA LUCHA ERA INTENSA . . . . .



AQUEL 13 DE ENERO DE 1881, LOS PERUANOS NO DUDARON EN INMOLARSE. EL SOLDADITO AGOTÓ SUS OCHENTA BALAS, PERO UNA DEL FUSIL ENEMIGO LO ELEVARON A LA INMORTALIDAD.



SU CUERPO FUE HALLADO JUNTO A LAS MUNICIONES. NO PUDIERON IDENTIFICARLO Y SU MADRE NUNCA MÁS LO VOLVIÓ A VER.



Y ASÍ NACIÓ LA LEYENDA DEL SOLDADITO DESCONOCIDO. AÑOS DESPUÉS SU CUERPO FUE LLEVADO A UNA CRIPTA CERCA AL CONGRESO.



“El soldadito desconocido”

Nombre:.....

Lee con atención cada pregunta y marca la alternativa correcta:

1. ¿Cómo era el soldadito?

- a) Cobarde
- b) Valiente
- c) Presumido



2. Según el texto qué significa la frase: "Los peruanos no dudaron en inmolarsé"

- a) Los peruanos no dudaron en huir.
- b) Los peruanos no dudaron en esconderse.
- c) Los peruanos no dudaron en morir.

3. ¿Cuál es la idea principal?

- a) La madre del soldadito estaba muy triste.
- b) El soldadito se presentó como voluntario para defender al Perú.
- c) El soldadito murió por defender a su patria.

4. ¿Qué país estaba en guerra con el Perú?

- a) Chile
- b) Bolivia
- c) Ecuador

5. ¿Por qué lo llamaron el soldadito desconocido?

- a) Porque el soldadito no quiso decir su nombre.
- b) Porque su madre no recogió su cuerpo.
- c) Porque nadie sabía su nombre.

6. ¿Qué nos enseña esta historia?

- a) Qué los hijos deben obedecer a sus madres.
- b) Que debemos amar a nuestra patria.
- c) Qué debemos ser soldados.