

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA DE PSICOLOGÍA MENCIÓN PROBLEMAS DE
APRENDIZAJE



**“Programa de Comprensión Lectora para Niños de
Tercer Grado de Educación Primaria de una
Institución Educativa Estatal del Distrito de
Chorrillos”.**

Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Psicología Mención en
Problemas de Aprendizaje

AUTOR: BACHILLER DORA PERCEVERANDA QUIROZ MEDINA

LIMA - PERÚ

2015

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a mi familia, especialmente a mi hijo por ser la motivación de mi vida.

AGRADECIMIENTO

A Dios por darme la oportunidad de seguir estudiando.

A la Universidad Ricardo Palma, por acogerme como alumna en la Escuela de Posgrado en Maestría de Psicología con Mención en Problemas de Aprendizaje.

Al Mg. Miguel Escurra Mayaute, por su apoyo constante en la asesoría de la tesis.

A la Dra. Ana Delgado Vásquez, por su orientación intacta cada día.

A todos los profesores de la maestría por compartir sus conocimientos.

A mi familia por brindarme su apoyo constante.

A los estudiantes por participar en el trabajo de investigación.

ÍNDICE

ÍNDICE	4
ÍNDICE DE TABLAS	6
ÍNDICE DE FIGURAS	7
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	11
1.2 JUSTIFICACIÓN	14
1.3 ANTECEDENTES RELACIONADOS CON EL TEMA	14
1.3.1 <i>Marco histórico</i>	14
1.3.2 <i>Investigaciones relacionadas con el tema</i>	15
1.3.2.1 Investigaciones internacionales	15
1.3.2.2 Investigaciones nacionales	16
1.4 DELIMITACIÓN DE LOS OBJETIVOS	18
1.4.1 <i>Objetivo general</i>	19
1.4.2 <i>Objetivos específicos</i>	19
1.5 LIMITACIÓN DEL ESTUDIO	19
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	20
2.1 BASES TEÓRICAS RELACIONADAS AL TEMA	20
2.1.1 <i>La lectura</i>	20
2.1.2 <i>La comprensión lectora</i>	22
2.1.2.1 Niveles de la comprensión lectora	22
2.1.2.2 Los procesos intervinientes en la comprensión lectora	27
2.1.2.3 Factores condicionantes de la comprensión lectora	31
2.2 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS USADOS	42
2.2.1 <i>Comprensión lectora:</i>	42
2.2.2 <i>Lectura:</i>	43
2.2.3 <i>Estrategias de lectura:</i>	43
2.3 HIPÓTESIS	43
2.3.1 <i>Hipótesis General</i>	43
2.3.2 <i>Hipótesis Específicas</i>	43
2.4 VARIABLES	43
CAPÍTULO III: MÉTODOLÒGIA DE INVESTIGACIÒN	44
3.1 NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÒN	44

3.2	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	44
3.3	POBLACIÓN Y MUESTRA	45
3.4	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	46
3.4.1	Programa “Leo la imagen y comprendo mejor”	46
3.4.2	Prueba de comprensión lectora CLP para tercer grado de	49
3.5	PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	54
3.6	TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS.	54
CAPÍTULO IV: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN		56
4.1	RESULTADOS	56
4.1.1	Análisis descriptivo	56
4.1.2	Análisis del contraste de hipótesis	58
4.1.3	Análisis comparativo complementario	59
4.2	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	60
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		64
5.1	CONCLUSIONES	64
5.2	RECOMENDACIONES.....	64
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		66
ANEXOS.....		70
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		100

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA POR GRUPOS DE ESTUDIO	46
TABLA 2. COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA CONSIDERANDO LA EDAD	46
TABLA 3. COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA POR SEXO	46
TABLA 4. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL RENDIMIENTO EN LA PRUEBA CLP 3-A POR GRUPOS	57
TABLA 5. ANÁLISIS DE LA NORMALIDAD DE LOS PUNTAJES EN LA PRUEBA CLP 3-A POR GRUPOS DE ESTUDIO.....	58
TABLA 6. ANÁLISIS COMPARATIVO DEL PRE TEST Y EL POST TEST DE LOS PUNTAJES EN LA PRUEBA CLP 3-A EN EL GRUPO EXPERIMENTAL	58
TABLA 7. COMPARACIÓN DEL POST TEST EN LOS ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE PRIMARIA DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL	59
TABLA 8. COMPARACIÓN DEL PRE TEST ENTRE LOS ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE PRIMARIA DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL	59
TABLA 9. COMPARACIÓN DEL RENDIMIENTO DIFERENCIAL POR GRUPO DE ESTUDIO	60

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. RESULTADOS COMPARATIVOS DEL RENDIMIENTO EN LA COMPRESIÓN LECTORA POR GRUPOS ESTUDIADOS57

RESUMEN

La Educación en el Perú, es un tema bastante complejo y preocupante, sobre todo si se habla del área de Comunicación, que es área fundamental para el aprendizaje de las demás áreas del conocimiento. De igual forma se viene a la mente la lectoescritura y la comprensión de lectura, que se enfrentan los niños en el día a día, del que hacer educativo, que necesita del apoyo de todos para la mejora de los aprendizajes.

Si bien es cierto que la comprensión lectora no es un tema nuevo, el interés por desarrollarla se ha incrementado en los últimos años debido a los resultados de las pruebas PISA que concluyen que la comprensión lectora de los estudiantes en los diferentes niveles educativos es deficiente. Por otro lado, existe un creciente interés en mejorar el aprendizaje de los estudiantes atendiendo a las condiciones y características individuales del alumno, sobre el rendimiento académico. Por ello es que se considera que en la comprensión lectora es fundamental la actividad práctica que el lector realiza y necesita para desarrollar sus características cognitivas y afectivas, por lo que la investigación estudió los efectos que produce el programa de comprensión lectora para incrementar el rendimiento escolar en el área de comunicación en niños de tercer grado de educación primaria de una Institución Educativa Estatal. Para ello se trabajó con una muestra de 37 estudiantes, entre niños y niñas, cuyas edades fluctuaban entre los 7 y 10 años.

Los resultados obtenidos posteriormente a la aplicación del programa para incrementar el rendimiento escolar en la comprensión de lectura en niños de tercer grado de educación primaria, fueron satisfactorios, pues se aprecia que existen diferencias significativas en el grupo experimental entre pre y el post test y entre ambos grupos, control y experimental en el post test, resultados que confirman que los estudiantes del grupo experimental mejoraron sus habilidades para la comprensión de lectura con la aplicación del programa.

Es oportuno señalar que los estudiantes pertenecen a una población de nivel socioeconómico bajo y muy bajo, que en muchas ocasiones es un factor constante que afecta el aprendizaje en general, y es que a pesar de ello, el grupo de estudio incrementó su rendimiento en la comprensión de lectura después de la aplicación del programa experimental.

Palabras claves: Lectura, Comprensión lectora y estrategias de lectura.

INTRODUCCIÓN

En la última década se ha visto con mucho interés el fenómeno de la comprensión de lectura y la formación de lectores. Son muchas las búsquedas que se hacen para tratar de resolver eficazmente la urgente necesidad de formar lectores. Ante esta situación se da la reflexión que el país necesita de individuos capaces de leer y comprender la realidad adyacente y cercana para poder participar activamente en el desarrollo y transformación política, económica, social y cultural al que se asiste día a día. Se trata pues de acceder activamente a la realidad, no como puros consumidores, sino como productores de nuevas informaciones y adelantos en el medio.

Para lograr este objetivo es necesario contar con profesionales comprometidos con la educación, que logren formar lectores, pero buenos lectores que demuestren autonomía y que lleguen en un futuro cercano a valerse de estos conocimientos como una herramienta básica para el aprendizaje en las diversas áreas a la que se enfrenta.

Leer comprensivamente es una actividad muy compleja, es ante esta realidad que surge la interrogante sobre que herramientas brindar al alumno para mejorar su rendimiento lector y la comprensión lectora, pues, como se sabe la base de todo aprendizaje es la lectura. Cuetos (2002) refiere que los profesores de los primeros niveles se enorgullecen de que todos sus alumnos saben ya leer, mientras que los profesores de los cursos más avanzados se quejan de que muchos de sus alumnos todavía no saben leer. Obviamente se están tomando distintos parámetros de lo que significa saber leer, y mientras que en los primeros niveles se conforman con que sus niños transformen los signos gráficos en significado, en los niveles más avanzados consideran que saber leer consiste en ser capaz de extraer un mensaje del texto.

Se plantea, entonces, que los niños deberían comprender diversos tipos de textos. Sin embargo, los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2011 muestran que de cada 10 niños de segundo grado, 7 no comprenden adecuadamente lo que leen. Si persiste esta situación en los grados superiores, estos niños podrían tener menos oportunidades que el resto para desarrollarse en el ámbito laboral y ejercer plenamente su ciudadanía (Guerrero, 2013).

Ante esta paradoja, se inicia la presente investigación y se ve por conveniente intensificar los estudios sobre qué es lo que implica, que hay que hacer para lograr que los alumnos tengan una mejor comprensión de lectura.

En definitiva, el hecho de que un niño sea capaz de reconocer palabras no es garantía de que sea un buen lector, pero sí es uno de los problemas que los docentes no se han dado cuenta, pues creen que al saber decodificar las palabras el niño ya sabe leer y que la comprensión de la lectura llegará por propia deducción de los mismos y se olvidan de darle la debida importancia a las estrategias para llegar a una buena comprensión de lectura, que fue nuestro propósito en el presente trabajo de investigación.

En el capítulo 1 se presenta el planteamiento del estudio, en el cual se incluye la formulación del problema, la justificación, los antecedentes relacionados con el estudio, el planteamiento de los objetivos y las limitaciones de la investigación.

En el capítulo 2 se desarrolla el marco teórico conceptual en el cual se plantean aspectos relevantes relacionados con la lectura y comprensión lectora. Así mismo se plantea la definición de términos básicos, las hipótesis y las variables.

El capítulo 3 está constituido por los aspectos metodológicos del estudio, presentándose el nivel y tipo de investigación, el diseño de la investigación, población y muestra. También se incluye el procedimiento de recolección de datos, las técnicas de procesamiento y el análisis estadístico de los datos.

En el capítulo 4 se exponen los resultados de los análisis estadísticos efectuados para la contrastación de las hipótesis y la discusión de los resultados.

Finalmente, en el capítulo 5 se presenta las conclusiones y recomendaciones respectivas.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Formulación del problema

La preocupación de los docentes de las instituciones educativas, así como de los padres de familia, siempre ha estado dirigida hacia la calidad del rendimiento escolar en la comprensión de lectura, es así que en los resultados de la prueba PISA, aplicada en 2009 por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) se observa que el Perú ocupó el puesto 63 (antepenúltimos), colocándose nuevamente en el último lugar de América Latina. Entre los años 2000 y 2009, el Perú, obtuvo 43 puntos de mejora; esto ocurre 9 años después de la primera evaluación PISA (PISA, 2010).

Se observa, aún un aparente fracaso en la implementación del Plan Lector en las escuelas públicas y privadas. Lo cual resulta inadmisibles y poco real en un mundo dinámico y altamente globalizado. Por estos aspectos se desea conocer las causas que provocan el fracaso escolar, encontrándose en muchas de las investigaciones que son las estrategias de lectura las que no son las adecuadas para lograr una buena comprensión lectora del texto leído, a esto se agrega que no existen con frecuencia el desarrollo de buenos programas para incrementar la comprensión lectora, según refiere Solé (1999).

También el poco apoyo de los padres de familia que piensan que su responsabilidad termina donde empieza la de los maestros. Todos estos factores han llevado a que en la presente investigación, se analice la comprensión de textos, sin lugar a dudas, porque es el más complejo de los procesos de la lectura. Al respecto Gómez (2009) refiere que el aprendizaje de la lecto - escritura es un proceso que sirve de base para la formación integral del ser humano y que es necesario para salir adelante en un mundo competitivo.

Del mismo modo, otro de los inconvenientes para conseguir una buena comprensión de lectura según Pinzás (2001) es que algunos niños carecen totalmente de la información relevante para entender el tema de una lectura, otros pueden saber un poco y otros pueden tener considerable conocimiento o experiencia sobre el tema, es decir no todos poseen conocimientos previos, esto se acrecienta en los lugares de mayor carencia en el país,

donde el nivel cultural de los habitantes es muy bajo. Estos hallazgos coinciden con los estudios realizados por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación (2010), cuyos resultados revelan que en los departamentos del Perú de pobreza y pobreza extrema se han obtenido los rendimientos más bajos en el área de lectura, así lo corrobora las evaluaciones realizadas por el Proyecto PISA.

Asimismo, es trascendental lo señalado por Jurado y Bustamante (1995) quienes corroboran la importancia del aprestamiento para obtener un mejor nivel de madurez para el aprendizaje de la lecto- escritura, pues se aprende a escribir y leer en las prácticas comunicativas, durante toda la vida, tanto escolar como extraescolar. Estos hechos reflejarían que los estudiantes no logran comprender los signos lingüísticos y como consecuencia, se les hace difícil progresar en las demás áreas, situación que se debe tener en cuenta para brindar las estrategias de procesamiento léxico de las palabras para lograr un mejor nivel de comprensión para el aprendizaje.

Canales (2005) refiere que la problemática de comprensión lectora es compleja, porque las habilidades cognitivas y psicolingüísticas estarían entrecruzadas entre las variables históricas, socioeconómicas y culturales, y que están más allá del ámbito de acción del psicólogo y el educador.

Con respecto a los resultados descritos sobre el uso de estrategias de comprensión lectora, se sugiere la urgente necesidad de estimular el desarrollo de habilidades cognitivas de atención, percepción, memoria y pensamiento, para producir en el lector interés sobre la inexorable realidad y pueda reestablecer su comprensión con apoyo de programas de reforzamiento.

Vidal y Manjón (2000) refieren que la comprensión de textos es, sin lugar a dudas, el más complejo de los procesos de lectura, porque requiere del buen funcionamiento del resto de habilidades comunicativas y de una serie complementaria de operaciones cognitivas del más alto nivel, ya que leer comprensivamente supone construir significados, elaborar una interpretación en la que deben participar la información aportada por el texto y el propio conocimiento previo del lector, de modo que además de un funcionamiento eficaz de los procesos de acceso al léxico, la comprensión está condicionada por variables como el texto y la actividad mental del lector, etc.

Asimismo se considera lo que plantea Pinzás (2001) quien refiere que un buen lector presenta las siguientes características:

- Piensa sobre lo que lee.
- Usa su conocimiento y experiencia sobre el mundo y la vida diaria para tratar de entender lo que lee.
- Al utilizar su información previa para comprender el texto, se dedica a integrar información.
- Domina los procesos básicos de decodificación y reconocimiento de palabras a un nivel automático, de modo que su atención queda libre para el análisis del significado.
- Sabe controlar y guiar su lectura en relación a su meta, la naturaleza del material y si está entendiendo o no.
- Practica la lectura, desarrollándola y refinándola.

Es pues a partir de este contexto que se puede ir aproximando a reconocer las dificultades de comprensión existentes en los estudiantes y elegir ciertas estrategias que se necesita para desarrollar la lectura comprensiva. Ante esta situación y de acuerdo con Solé (1999) el propósito y los objetivos se centraron en ayudar a promover en los alumnos la utilización autónoma de diversas estrategias de comprensión de lectura. Y advierte inmediatamente de que no se trata de una tarea nada fácil, que hay que desconfiar de las recomendaciones simples y de las soluciones hechas que se acomodan mal a la “tremenda complejidad y riqueza que caracteriza la vida del estudiante en aula”.

Dadas las condiciones que anteceden, es preciso mencionar el rendimiento escolar como producto de la comprensión lectora , pues, tal como lo señala el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (Ministerio de Educación, 2009) desde el punto de vista cognitivo, la competencia lectora es fundamental para el desarrollo de aprendizajes en las demás áreas, dado que la palabra es un elemento de mejora personal y medio principal para desplegar la función simbólica, así como para adquirir nuevos aprendizajes.

Por consiguiente, la comprensión de lectura, conforma uno de los organizadores principales que pretende desarrollar con énfasis la capacidad de leer, comprendiendo textos escritos, donde el estudiante construye significados personales a partir de sus

experiencias previas como lector y su relación con el contexto, utilizando en forma consciente diversas estrategias durante el proceso de lectura, así lo señala el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (Ministerio de Educación, 2009) es por ello que se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué efectos produce la aplicación de un programa de comprensión lectora en niños de tercer grado de educación primaria de una institución educativa estatal del distrito de Chorrillos?

1.2 Justificación

Desde la perspectiva escolar, se evidencia un porcentaje considerable de estudiantes que presentan dificultades en la comprensión lectora, por poseer escasos conocimientos previos, por utilizar estrategias inadecuadas, además, por evadir la lectura al ser poco estimulante para ellos, entre otros factores, que no permiten lograr una comprensión adecuada.

Por otro lado, desde el punto de vista pedagógico, se consideró necesario el estudio, al descubrir un nivel muy bajo de comprensión de lectura en el grupo control y experimental, es por ello que se plantea la aplicación del programa de comprensión lectora para incrementar el rendimiento escolar en los niños de tercer grado de educación primaria y a su vez poner al servicio del docente un programa alternativo con diversas estrategias que permitan mejorar la comunicación oral y escrita, así como la comprensión de lectura en los estudiantes.

1.3 Antecedentes relacionados con el tema

1.3.1 Marco histórico

Jurado y Bustamante (1995) refieren que uno de los pioneros en investigaciones relacionadas con el proceso de la lectura fue Huey en 1908, quien mostró un marcado interés en los complicados procesos que ocurren en la mente cuando se trata de comprender lo que se lee. A partir de los estudios de Huey y otros investigadores, los conocimientos sobre esta materia han ido progresando.

En la actualidad se siguen llevando a cabo estudios sobre la naturaleza compleja de la lectura, desde la perspectiva de la psicología cognitiva y lingüística. El interés como educadores es puntualizar el proceso por el cual se llega a adquirir, almacenar, recuperar y utilizar los conocimientos en situaciones nuevas. Es así que uno de los descubrimientos más importantes originados en investigaciones recientes tiene que ver con la influencia de los conocimientos previos del estudiante, es decir, la comprensión de lectura se relaciona con las experiencias que trae el estudiante, la cual facilita el empoderamiento de la comprensión lectora.

1.3.2 Investigaciones relacionadas con el tema

1.3.2.1 Investigaciones internacionales

Tapia (2003) hace referencia a los estudios realizados en USA, por Paris, Cross y Lipson, quienes aplicaron un programa de estrategias informadas para mejorar la conciencia lectora y el uso de estrategias de lectura en niños de tercero a quinto grado de primaria. Los niños que participaron en el programa lograron ganancias significativas en relación con el grupo control en procedimientos Cloze y en tareas de detección de errores. Estas tareas requerían que los niños usaran sus estrategias cognitivas en suministrar palabras omitidas en el texto y monitorear su significado. También cita a Paris y Jacobson, que desde 1984 estudiaron la conciencia lectora y las habilidades de comprensión en niños de 8 y 10 años, a quienes se les entrevistó con preguntas sobre el conocimiento que poseen en diversas tareas de lectura y estrategias, al inicio y al término del año escolar. Cada grupo recibió durante cuatro meses enseñanza en cómo, cuándo y por qué usar estrategias para incrementar la comprensión. Las correlaciones pre test revelaron una relación significativa entre el nivel de conciencia del niño y las habilidades de comprensión. Posteriormente, las comparaciones pre test y pos test mostraron que la enseñanza metacognitiva incrementó significativamente la conciencia lectora y el uso de estrategias para mejorar la comprensión.

Bravo et al. (1992, en Tapia, 2003) en Chile, desarrollaron un programa para los niños con retraso lector con una metodología que favorecía el desarrollo de estrategias centradas en el lenguaje y en la conciencia metalingüística. Los resultados globales señalaron que los grupos de lectores retrasados de los niveles socioeconómicos bajo y medio lograron un avance significativo en decodificación y en comprensión lectora al final de un periodo de entrenamiento (un año escolar con dos sesiones de tratamiento

semanales de 75 minutos); sin embargo, este progreso no fue suficiente para alcanzar un nivel lector equivalente al respectivo grupo control.

1.3.2.2 Investigaciones nacionales

Entre los trabajos llevados a cabo en el Perú se reportan los siguientes estudios:

Zarzosa (2003) desarrolló el Programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursaban el tercer grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo, teniendo como criterio de selección de la muestra, la inteligencia promedio y el nivel socioeconómico medio y bajo. Se trabajó con una muestra de 60 estudiantes, de los cuales 30 estudiantes pertenecían a un colegio particular del distrito de Jesús María y los otros 30 estudiantes a un centro educativo estatal del distrito de San Juan de Miraflores, los cuales fueron distribuidos aleatoriamente formando 2 grupos equitativos, uno denominado experimental o intervención y el otro denominado control o dejado en condiciones naturales, de manera que la muestra quedó constituido por 30 participantes del grupo experimental y 30 participantes del grupo control, subdivididos por el colegio al que pertenecen. Se utilizó la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) Nivel 3, Forma A y B, de Condemarín, Allende y Milicic, y el test Gráfico de Razonamiento California. – Adaptación de la Prueba de Madurez de California Serie Pre-Primaria, adaptado por el INIDE.

Al efectuarse el análisis de los efectos de la aplicación del Programa de Lectura Nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños de nivel socioeconómico medio y bajo, se observó la existencia de diferencias significativas en ambos niveles socioeconómicos, es decir, que los efectos producidos por el programa de comprensión de la lectura permitió desarrollar el nivel de comprensión de lectura posibilitando con ello un mejor desempeño después de la aplicación, sobre todo los niños de nivel socioeconómico bajo pertenecientes al grupo experimental incrementaron significativamente su nivel de comprensión de lectura.

Tapia (2003) realizó una investigación para determinar el efecto de un programa de estrategias cognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de cuarto y quinto grado de primaria, teniendo como objetivo delimitar la funcionalidad del programa en términos de adecuación a las necesidades especiales de los niños, a su edad, grado y a su contexto sociocultural.

Se trabajó con una muestra de 91 alumnos: 44 de cuarto grado y 47 de quinto grado, pertenecientes a un centro educativo estatal de una zona urbana popular de Lima. Se seleccionaron 47 alumnos deficientes lectores (24 de cuarto y 23 de quinto) para los grupos experimentales; y 44 buenos lectores (20 de cuarto y 24 de quinto) para los grupos control. Los promedios de edad fueron de 9 años 2 meses en cuarto grado y 10 años 2 meses en quinto. Se utilizó las pruebas de comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) de Alliende, Condemarín y Milicic. A los alumnos de cuarto grado se les aplicó el tercer nivel de lectura Forma A y a los de quinto, el cuarto nivel, forma B.

En relación con la eficacia del Programa psicopedagógico, se ha demostrado que los deficientes lectores no sólo superaron el déficit de comprensión del nivel inmediato inferior con el que iniciaron el programa (tercer nivel de lectura los de cuarto grado, y cuarto nivel de lectura de quinto), sino que alcanzaron, como grupo, un nivel satisfactorio de lectura esperado para cada grado. Incluso los deficientes lectores de quinto superaron significativamente al grupo de buenos lectores en el nivel correspondiente a su grado.

Este hecho reflejaría que los buenos lectores no tuvieron la oportunidad de mejorar su comprensión más allá del ritmo normal del programa escolar, más aún si se tiene en cuenta que el programa experimental fue realizado de forma sistemática, planificada y controlada, del que se beneficiaron los deficientes lectores.

Paucar (2007) realizó un estudio sobre las influencias de un Programa de mejoramiento de la comprensión lectora sobre el rendimiento escolar en alumnos de cuarto grado de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Santa Anita. La investigación permitió analizar las influencias de la comprensión lectora sobre el rendimiento escolar en alumnos de cuarto grado de primaria. Se trabajó con una muestra de 40 alumnos de las cuales 20 fueron mujeres y 20 varones, cuyas edades tenían entre 9 y 10 años cumplidos; se implementó un Programa y se utilizó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) forma A-4.

Los resultados obtenidos indicaron que los alumnos que participaron en el Programa mejoraron la comprensión lectora en las áreas de comunicación y matemática, a comparación de los alumnos que no participaron en el Programa, esta tendencia se verificó al trabajar sólo con el grupo experimental.

Durante el desarrollo del Programa, se halló que el uso de estrategias mejora la comprensión lectora e influye de manera positiva al estudiar el comportamiento de los alumnos en la resolución de problemas, desarrollo de habilidades, ejercitar destrezas y conocimientos.

Así también, Rojas (2008) aplicó un Programa denominado “Aprendo estrategias para leer y comprender”, donde la población de estudio estuvo conformada por estudiantes de sexto grado de educación primaria de la institución educativa “Precursores de la Independencia” de Lima Metropolitana, para la selección de la muestra se utilizó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) forma A-6 y a partir de los resultados del pre test, se formó el grupo experimental que estuvo conformado por 25 estudiantes, a quienes se les aplicó 15 sesiones de 45 minutos cada una y dos a tres veces por semana, con la estrategia L – Q – HA, que responde a los enunciados: “Lo que sé”, “Lo que quisiera saber” y “Lo que he aprendido”.

De los resultados obtenidos se llegó a la conclusión que la aplicación de las estrategias posibilitaron una mayor comprensión lectora en el grupo experimental en comparación al grupo control, y además el rendimiento de la comprensión lectora del grupo experimental en el post test fue mayor que en el pre test, por lo que se sugirió seguir implementando Programas de comprensión lectora en beneficio de los estudiantes.

Finalmente, Castro (2013) desarrolló una investigación sobre la comprensión lectora y la producción de textos en niños de tercer grado de educación primaria de una institución educativa no estatal del distrito de Lince. Se utilizó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) forma A-3. La muestra estuvo conformada por 35 estudiantes entre 8 y 9 años del tercer grado de primaria, quienes participaron de un estudio que permitió realizar la correlación entre comprensión lectora y producción de textos, dando como resultado que existe una relación positiva y superior. Se sugirió implementar Programas dirigidos a profesores y alumnos que aporten nuevas estrategias para el afianzamiento y fortalecimiento de la comprensión lectora y producción de textos, y por ende mejorar sus habilidades comunicativas eficientes.

1.4 Delimitación de los objetivos

A continuación se plantea el objetivo general:

1.4.1 Objetivo general

Evaluar la eficacia de la aplicación del Programa de comprensión lectora en el grupo experimental con respecto al grupo control en niños de tercer grado de educación primaria de una Institución Educativa Estatal de Chorrillos.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Identificar el nivel de comprensión lectora en los niños de tercer grado del grupo experimental antes de la aplicación del programa.
2. Identificar el nivel de comprensión lectora en los niños de tercer grado del grupo control antes de la aplicación del programa.
3. Identificar el nivel de comprensión lectora en los niños de tercer grado del grupo experimental después de la aplicación del programa.
4. Identificar el nivel de comprensión lectora en los niños de tercer grado del grupo control después de la aplicación del programa.
5. Comparar el nivel de comprensión lectora en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.
6. Comparar el nivel de comprensión lectora de los niños de tercer grado del grupo experimental y el grupo control después de la aplicación del programa.

1.5 Limitación del estudio

Se encuentra una limitada capacidad de generalización de los resultados ya que se empleó una muestra no probabilística de tipo intencional que solo corresponde a los alumnos de tercer grado de la Institución Educativa Estatal de Chorrillos.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Bases teóricas relacionadas al tema

La lectura es una de las formas esenciales de la actividad verbal que cumple con funciones sociales comunicativas y apoya a la construcción del reflejo mediatizado de la realidad, también permite adquirir e intercambiar conocimientos y experiencias (Solovieva y Quintanar, 2006). Según la cita, cabe resaltar que es primordial en la vida desarrollar hábitos de lectura para mejorar las funciones sociales comunicativas ya que estos aprendizajes conllevarán a una mejor preparación del niño para enfrentar la vida.

A continuación se desarrolla los contenidos teóricos relacionados al tema y a las variables que se pretenden estudiar en la presente investigación:

2.1.1 La lectura

Vidal y Manjón (2000) refieren que leer es desentrañar unos signos gráficos y abstraer de ellos un pensamiento. Esto es transformar un mensaje escrito en sonoro, disponer de un medio de comunicación con los demás. Su aprendizaje es un proceso complejo en el que intervienen factores lingüísticos y cognitivos que son requisitos imprescindibles para que éste se lleve a cabo de forma correcta. Es evidente entonces, preparar al niño en el aprendizaje del factor lingüístico que implica inicialmente entender mensajes orales para luego entender con facilidad los mensajes escritos. Y el factor cognitivo que conlleva a potenciar la memoria operativa del niño para ayudarlo a comprender oraciones cortas y largas. Otro factor es la memoria semántica que favorece la comprensión, pues al tener almacenado los significados de las palabras, al niño le resulta fácil establecer representaciones de las palabras y la comprensión del texto resulta eminente (Cuetos, 2002).

Para Solé (1999) leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Entonces, para leer se requiere, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto objetivos personales, ideas y experiencias previas; se necesita implicarse en un proceso

de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en el bagaje personal, y en un proceso que permite encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias realizadas por el lector.

Para Pinzás (2001) quien se apoya en el punto de vista contemporáneo la lectura es un proceso constructivo. En esta perspectiva, la lectura es un proceso a través del cual el lector va armando mentalmente un modelo del texto, dándole significado o una interpretación personal. Para poder hacerlo el lector necesita aprender a razonar sobre el material escrito. Las construcciones suelen ser variadas. Se van desarrollando frente a cada oración o de las imágenes mentales que las partes del texto le van sugiriendo al lector. El siguiente ejemplo nos ilustra la naturaleza interpretativa y constructiva de la lectura:

Los tomó con las manos uno por uno.

Fue colocando uno encima del otro con cuidado.

Cuando acabó con una fila, continuó con la siguiente.

Poco a poco, fue rellenando los espacios.

No olvidó dejar un lugar para el nombre.

Luego, envolvió el paquete y contempló satisfecha su obra.

Sabía que los chocolates serían un buen regalo.

Lo que se aprecia, es que al leer las personas no permanecen pasivas frente al texto, sino que reaccionan frente a él, imaginando e interpretando o construyendo una idea de su posible significado antes de concluir la lectura. Esta construcción se apoya en una buena comprensión textual o literal de lo que el texto explícitamente propone, o que facilita la elaboración de lo implícito, es decir de inferencias, evaluaciones y otros procesos de comprensión lectora.

2.1.2 La comprensión lectora

Se dice que un lector comprende un texto cuando no solo es capaz de decodificarlo (reconocer la secuencia de letras y palabras escritas), sino también puede obtener información del texto, construir significados a partir de lo escrito y tomar posición sobre lo que dice el texto, según Rutas de Aprendizaje del Ministerio de Educación (2013). De acuerdo con lo descrito, se reafirma que la comprensión lectora se da a partir de la construcción de significados que va dando el lector, además se requiere que el docente, en su rol mediador, vaya regulando y haciendo los ajustes necesarios en su proceso de enseñanza que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.

Vallés (1998) define la comprensión lectora desde un enfoque cognitivo, considerándola como un producto y como un proceso. De este modo, entendida como producto sería la resultante de la interacción entre el lector y el texto. Este producto se almacena en la memoria que después se evocará al formularse preguntas sobre el material leído. En esta perspectiva, la memoria a largo plazo cobra un papel muy relevante, y determina el éxito que pueda tener el lector. En otras palabras, el lector utiliza sus saberes previos para dar paso a un nuevo aprendizaje al interactuar con el texto, que vendría a ser el producto.

Por otra parte, la comprensión lectora entendida como proceso tiene lugar en cuanto se recibe la información y en el que solamente trabaja la memoria inmediata.

Torres (2006) define la comprensión de lectura como el proceso por el cual se emplean las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que el lector tiene para conocer el significado que intenta transmitir el autor, es muy importante tener en cuenta que si el conocimiento previo que el lector tiene es sólido y amplio este lector va a construir un modelo de una manera rápida y detallada, entonces la actividad lectora será productiva.

2.1.2.1 Niveles de la comprensión lectora

La comprensión lectora consta de varios niveles en el proceso de construcción del significado que debe lograr el lector, Atoc (2010) quien refiere que en las diversas investigaciones efectuadas a nivel internacional y nacional indican que en el Perú se tiene serias dificultades con respecto a la comprensión lectora de los alumnos y alumnas, es por ello que para mejorar la comprensión lectora en los niños y niñas es fundamental desarrollar los niveles de comprensión. Se debe trabajar con rigurosidad en los cuatro niveles del sistema educativo: Inicial, primaria, secundaria y superior.

Considerando que la comprensión lectora es un proceso de construcción de significado personal del texto mediante la interacción activa con el lector, se debe desarrollar con énfasis los tres niveles de comprensión lectora: Literal, inferencial y crítica, que a continuación se desarrolla.

1. El nivel de comprensión literal.

Es el reconocimiento de todo aquello que está explícito en el texto, así como una capacidad básica que se debe trabajar con los estudiantes, ya que esto permitirá extrapolar sus aprendizajes a los niveles superiores, además sirve de base para lograr una óptima comprensión. El maestro estimulará a sus alumnos a (Catalá et al., 2001, en Atoc, 2010):

- A identificar detalles
- Precisar el espacio, tiempo, personajes
- Secuenciar los sucesos y hechos
- Captar el significado de palabras y oraciones
- Recordar pasajes y detalles del texto
- Encontrar el sentido a palabras de múltiple significado
- Identificar sinónimos, antónimos y homófonos
- Reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual.

Mediante este trabajo, el maestro podrá comprobar si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente (Catalá et al., 2001, en Atoc, 2010) y si lo hace, le será fácil desarrollar el siguiente nivel de comprensión.

Pasos para formular preguntas literales.

- ¿Qué...?
- ¿Quién es...?

- ¿Dónde...?
- ¿Quiénes son...?
- ¿Cómo es...?
- ¿Con quién...?
- ¿Para qué...?
- ¿Cuándo...?
- ¿Cuál es...?
- ¿Cómo se llama...?

2. El nivel de comprensión inferencial.

Es la habilidad de establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos. Este nivel es de especial importancia pues quien lee va más allá del texto, el lector completa el texto con el ejercicio de su pensamiento; por ello, tendremos que enseñar a los niños (Pinzás, 2007, en Atoc, 2010):

- A predecir resultados,
- Deducir enseñanzas y mensajes
- Proponer títulos para un texto
- Plantear ideas fuerza sobre el contenido
- Reconponer un texto variando hechos, lugares, etc
- Inferir el significado de palabras
- Deducir el tema de un texto
- Elaborar resúmenes
- Prever un final diferente
- Inferir secuencias lógicas

- Interpretar el lenguaje figurativo
- Elaborar organizadores gráficos, etc.

Es necesario señalar que si se quiere realizar una comprensión inferencial a partir de una comprensión literal pobre, lo más probable es que se tenga una comprensión inferencial también pobre (Pinzás, 2007, en Atoc, 2010).

Pistas para formular preguntas inferenciales.

- ¿Qué pasaría antes de...?
- ¿Qué significa...?
- ¿Por qué...?
- ¿Cómo podrías...?
- ¿Qué otro título...?
- ¿Cuál es...?
- ¿Qué diferencias...?
- ¿Qué semejanzas...?
- ¿A qué se refiere cuando...?
- ¿Cuál es el motivo...?
- ¿Qué relación habrá...?
- ¿Qué conclusiones...?
- ¿Qué crees...?

3. El nivel de comprensión crítica.

Implica un ejercicio de valoración y de formación de juicios propios del lector a partir del texto y sus conocimientos previos, con respuestas subjetivas sobre personajes, autor, contenido e imágenes literarias. Es la elaboración de argumentos para sustentar opiniones,

esto supone que los docentes promuevan un clima dialogante y democrático en el aula (Consuelo, 2007, en Atoc, 2010).

Por consiguiente, se ha de enseñar a los estudiantes a:

- Juzgar el contenido de un texto
- Distinguir un hecho de una opinión
- Captar sentidos implícitos
- Juzgar la actuación de los personajes
- Analizar la intención del autor
- Emitir juicio frente a un comportamiento
- Juzgar la estructura de un texto, etc.

Pistas para formular preguntas criterioales.

- ¿Crees que es...?
- ¿Qué opinas...?
- ¿Cómo crees que...?
- ¿Cómo podrías calificar...?
- ¿Qué hubieras hecho...?
- ¿Cómo te parece...?
- ¿Cómo debería ser...?
- ¿Qué crees...?
- ¿Qué te parece...?
- ¿Cómo calificarías...?
- ¿Qué piensas de...?

En resumen, son los tres niveles de la comprensión lectora que se considera y que el maestro debe desarrollar y el alumno debe lograr.

La comprensión literal consiste a entender lo que el texto dice de manera explícita. La comprensión inferencial se refiere a comprender a partir de indicios que proporciona el texto. La comprensión criterial se refiere a evaluar el texto ya sea el tema, el personaje o mensaje, etc. Por lo tanto, es indispensable desarrollar y fortalecer los tres niveles de comprensión en los alumnos, hoy más que nunca, que necesitamos estudiantes motivados hacia la lectura, con iniciativas propias y conscientes de la realidad actual. Además, que distingan ¡Qué quieren leer! ¡Cómo van a comprender! y que reflexionen ante la baja comprensión de lectura.

2.1.2.2 Los procesos intervinientes en la comprensión lectora

1. Procesos perceptivos

Son los encargados de recabar la información textual para transmitirlos a las estructuras corticales del cerebro que serán las encargadas de su posterior procesamiento de la lectura y su comprensión (Vallés, 1998). Para ello intervienen:

1. Procesos visuales

Intervienen los órganos de la vista, en donde se producen brevísimas pausas en cada fijación, hacia la focalización visual para identificar periféricamente las letras, sílabas e incluso palabras de alrededor del punto de focalización.

2. Procesos táctiles

Se da en el caso de que el lector carece de visión, donde es necesario emplear el código puntiforme, es decir, en relieve.

2. Procesos psicológicos básicos

Vallés (1998) refiere que los procesos cognitivos y sus operaciones involucradas en la comprensión lectora incluyen el conocimiento de las palabras y su asociación con conceptos almacenados en la memoria, el desarrollo de las ideas significativas, la extracción de conclusiones y la relación entre lo que se lee y lo que ya se sabe. Todo ello se realiza concurrentemente para poder alcanzar la comprensión de textos y exige un procesamiento múltiple de la información. La lectura demanda prestar atención activa a muchas cosas al mismo tiempo para coordinar los procesos psicológicos que se da en la

aprehensión de los códigos escritos, sin embargo, la capacidad humana de procesamiento es limitada, de acuerdo con la experiencia del lector. Cuando se da este desajuste entre la capacidad del lector y las demandas de la comprensión se producen un conflicto que se manifiesta en forma de dificultades de comprensión lectora.

Los procesos psicológicos básicos que intervienen en la comprensión lectora son los siguientes (Vallés y Vallés, 2006):

1. Atención selectiva

El lector debe focalizar su atención en el texto objeto de lectura y rechazar otros estímulos externos o internos que le puedan distraer. Ello supone un notable esfuerzo de control y de autorregulación de la atención.

2. Análisis secuencial

Constituye uno de los componentes del proceso mental de análisis-síntesis mediante el cual el lector va realizando una lectura continuada (palabra tras palabra) y va concatenando los significados de cada una de ellas, para posteriormente dotar de significado a la secuencia del texto leído, bien por frases, párrafos o tramos más extensos.

3. Síntesis

Mediante este proceso el lector recapitula, resume y atribuye significado a determinadas unidades lingüísticas para que las palabras leídas se vertebran en una unidad coherente y con significado (comprensión de texto).

4. Discriminación perceptiva

Vallés (1998) refiere que la discriminación perceptiva que se da en el proceso lector es de tipo visual (discriminación táctil en el caso del código Braille para los lectores ciegos) y de carácter auditivo-fonético. La conducta de discriminación consiste en seleccionar arbitrariamente grafías/fonemas de entre un repertorio existente (abecedario) con el objeto de identificar y decodificar correctamente los grafemas/fonemas que se escriben/leen y evitar así los errores de exactitud. Una correcta discriminación visual, táctil y auditivo-fonética contribuirá a lograr una buena comprensión lectora.

5. Memoria

Los distintos tipos de memoria existentes en cuanto a su modalidad temporal, mediata e inmediata (largo y corto plazo), son procesos subyacentes que intervienen en la lectura y

su comprensión y lo hacen mediante rutinas de almacenamiento. En el caso de la memoria a largo plazo (MLP), al leer se va estableciendo vínculos de significados con otros conocimientos previamente adquiridos, con lo cual se van construyendo aprendizajes significativos (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978, en Vallés y Vallés, 2006) sobre los esquemas cognitivos ya preexistentes en los archivos de la MLP del lector.

En el caso de la memoria a corto plazo (MCP), se activa el mecanismo de asociación, secuenciación, linealidad y recuerdo del texto, siguiendo la trayectoria de la lectura estructurada a medida que se va leyendo. Con ello se produce un proceso continuo de memoria inmediata al ir asociando (evocando) los nuevos contenidos, acciones o escenas textuales que aparecen, con los respectivos personajes, temas y acciones expresados en el texto.

Todos estos procesos son necesarios para comprender y no todos los alumnos los realizan de manera adecuada y como consecuencia, surgen las diferencias individuales y de ahí, las dificultades de aprendizaje que pueden tener un origen distinto en cada caso (Vallés y Vallés, 2006).

3. Procesos cognitivos – lingüísticos

Existe consenso en considerar que los profesionales de la educación, en el nivel de educación primaria tienen como misión, desarrollar las habilidades cognitivas y lingüísticas implicadas en el aprendizaje de la lectura y la escritura, según Blanco (2008), sin embargo en la mayoría de los casos no se logran tales propósitos por lo que se presentan muchas dificultades para aprender a leer y escribir, aun asistiendo a las escuelas.

De lo expuesto se deduce, que en la lectura de textos intervienen procesos cognitivos lingüísticos complejos que permiten acceder a su significado y extraer la información necesaria para su comprensión. Estos procesos según Vallés y Vallés (2006), son los siguientes:

1. Acceso al léxico

También conocido como almacén léxico, viene a ser todo el conocimiento de palabras que se ha registrado en el cerebro. El acceso a este almacén léxico es casi inmediato, sobre

todo en las palabras que se utilizan frecuentemente que facilitan el significado inmediato que ayudan al lector tener una mejor comprensión de lectura.

2. Análisis sintáctico

Luego de acceder al léxico, se accede a las estructuras gramaticales entre las palabras que constituyen las frases, para obtener la información contenida en el mensaje escrito. Estas relaciones gramaticales tienen que ver con el orden de las frases, estructura de la palabra, su función sintáctica, prefijos, sufijos, articulación fonética, etc. Todas estas señales están orientadas a dar una sola interpretación global del significado, y por consiguiente una mejor comprensión del mensaje.

3. Interpretación semántica

Después de estas dos fases debe producirse la representación de la información expresada en el texto, es decir, debe producirse la comprensión, la cual se consigue mediante representaciones abstractas formadas por unidades proposicionales en las que se han analizado, en el caso de textos narrativos, los personajes y sus roles, las circunstancias el lugar y el tiempo.

En el proceso de interpretación semántica se producen inferencias, es decir, procesos cognitivos mediante los cuales el lector obtiene información nueva del texto basándose en la interpretación de la lectura y de acuerdo con el contexto. Mientras se va leyendo se producen evocaciones, se verbalizan pensamientos, se realizan regresiones, se accede al almacén de significados, etc. Al término de la lectura también se producen evocaciones, verificaciones y contestaciones a cuestiones interpretativas de la lectura (Vallés y Vallés, 2006).

4. Procesos afectivos

Vallés y Vallés (2006) mencionan que la lectura, como cualquier otra actividad humana no está exenta de valoración emocional. Se trata de los estados de ánimo, emociones, sentimientos y demás fenómenos afectivos que la lectura produce en el alumno. Estos estados de ánimo producidos por el hecho de leer pueden ser positivos o negativos, cuya intensidad será variable en función de las metas o propósitos del lector, de sus intereses personales y de las opiniones sustentadas por su sistema de creencias. De lo expuesto se puede sintetizar que los factores afectivos tienen una gran importancia en la comprensión de textos, es decir que para que haya una comprensión adecuada se deben activar los

procesos afectivos positivos y favorables que propiciarán en el lector estados de ánimo que permitan poner en práctica los recursos cognitivos y lingüísticos o estrategias de comprensión lectora.

2.1.2.3 Factores condicionantes de la comprensión lectora

Una vez que se supere la etapa del aprendizaje de la decodificación y habiendo conseguido la suficiente fluidez lectora que le permita al estudiante acceder a la comprensión, se analizan los factores condicionantes que están relacionados a ella y lo que resulta necesario para comprender lo que se lee, en este sentido los factores intervinientes en la comprensión lectora, según Vallés y Vallés (2006), son los siguientes:

a. El contexto

El grado de comprensión lectora que puede lograr el alumno está condicionado por las características del texto de lectura que pueden favorecer o limitar la comprensión, en función de su legibilidad y grado de complejidad, así como las condiciones ambientales, la organización y planificación de la actividad de la lectura, el manejo de estrategias que el docente proporciona a los alumnos y ellos aprendan a utilizarlas, y por último otro factor condicionante son las características del entorno familiar y el ambiente sociocultural de los alumnos.

1. Características del texto

El texto es el reactivo que se emplea para evaluar la competencia en comprensión. Influirá el nivel o grado de legibilidad que posea, en función de la longitud de las palabras y de las frases, la estructura interna y el número de expresiones que son nuevas para el lector. Por lo que se refiere a la longitud de los renglones del texto, los empleados en los libros ya poseen una extensión adecuada y adaptada a las diferentes edades cronológicas y niveles instructivos de los diferentes cursos escolares. En todo texto se puede distinguir dos aspectos fundamentales: El contenido y la forma o estructura en que se presenta el contenido. Corresponde saber qué información transmite y cómo lo expresa, es decir la estructura a emplear deberá ser la más adecuada para su legibilidad y para facilitar su comprensión.

Vidal y Abarca (2000, en Vallés y Vallés, 2006) refiere que la estructura organizada del texto y los factores analizados son:

Grado de organización del texto, que viene a ser el nivel de coherencia y ordenamiento de las ideas expuestas en la lectura que permiten al lector tener una mayor comprensión.

Tipos de estrategia esquemática. La información escrita puede adoptar formas narrativas, descriptivas, expositivas, etc.

Presencia explícita y posición de la frase que contiene la idea principal.

Resulta oportuno mencionar a Solé (1999) quien señala que entre las condiciones para que la comprensión sea efectiva, se encuentran: la claridad y coherencia del contenido de los textos, la estructura resulte conocida o familiar, y que su léxico, sintaxis y cohesión interna, posean un nivel aceptable.

2. Las condiciones ambientales de la lectura

Tapia (2003) destaca, por un lado, la importancia del medio social y ambiental en el procesamiento de la lectura, y, por otro, su aprendizaje a través de interacciones sociales en una variedad de actividades y relaciones en las que juega un rol importante la mediación de los adultos (padres, maestros) y los pares.

Así también, Vallés y Vallés (2006) refieren que, para ser un buen lector se debe tener unas adecuadas condiciones ambientales que favorezcan la instauración de hábitos lectores, junto a una buena organización y planificación de las tareas de estudio y aprendizaje. Así, el lector que posee un ambiente de estudio cómodo, con buenas condiciones de temperatura, tranquilidad ambiental, con ausencia de ruidos y con un horario establecido de estudio cada día, etc., permitirá que los procesos de estudio y comprensión puedan desarrollarse de modo más eficaz y con mejores aprovechamiento en la asimilación de contenidos y construcción de nuevos aprendizajes. Estas condiciones físicas permiten que el lector pueda sentirse más predispuesto a leer y estudiar, a lo que contribuirían los comportamientos de organización y de planificación del estudio y/o lectura.

3. La organización y la planificación de la lectura y estudio

Claux y La Rosa (2004) precisan que las estrategias, antes de la lectura, son todas aquellas que permiten al lector, planificar la forma en que abordará el texto, prepararse para su comprensión y asumir un rol activo en la construcción de significados.

En este mismo sentido Vallés y Vallés (2006) mencionan que la organización hace referencia a la disposición armónica de los elementos materiales y personales que son necesarios para obtener la mayor eficacia en lograr los objetivos establecidos. En el caso del estudio, para alcanzar esta eficacia es necesario ordenar y adecuar el denominado “puesto de estudio” a las peculiaridades y necesidades personales de cada sujeto.

4. Las relaciones en la escuela

Las relaciones que se establece en el marco escolar con los iguales y con el profesor son determinantes en el rendimiento académico del alumno en general. De acuerdo con Vallés y Vallés (2006) en un aula con un clima emocional favorable junto con una metodología cooperativa se estimulan los procesos de aprendizaje de carácter interactivo en el que todos aprenden de todos y el profesor actúa como mediador y facilitador de las actividades y procesos lectores mediante la motivación, planificación y preparación de textos adecuados, así como el desarrollo de estrategias comprensivas que deben utilizarse y cómo hacerlo. Un proceso de enseñanza de la comprensión lectora basado en la interactividad y la cooperación se ha revelado exitosa. En efecto, cabe resaltar las expectativas que posee el profesor con respecto a las capacidades del estudiante influyen en el rendimiento escolar, pues el docente se concreta en un trato diferenciado y personalizado que puede estimular, el aprendizaje de la comprensión lectora.

5. Interacción familiar

Blumen (2001) manifiesta que la familia constituye el principal soporte emocional y es la fuente generadora del valor de la educación. Por lo expuesto, se afirma que el contexto familiar es un factor que condiciona el rendimiento escolar del estudiante. Significa entonces que los hábitos de lectura y las actitudes de los padres hacia esta, ejercen un modelado en el comportamiento lector de los hijos, es decir, estarán reforzando el comportamiento lector. Sin embargo, es necesario resaltar que son importantes las estrategias de ayuda que los padres puedan emplear para estimular la comprensión lectora de sus hijos, como leer juntos, formularse interrogantes, retroceder en la lectura, explicar expresiones difíciles, consultar el diccionario, entre otras.

Por las consideraciones anteriores, cabe decir que la comprensión lectora está mediatizada por el nivel cultural de la familia. Si los padres poseen un rico vocabulario, un buen manejo del lenguaje, hábitos de lectura de libros, revistas y periódicos, generando análisis, debates y comentarios en torno a los temas leídos, la consecuencia es un contexto

lector en el que los hijos están expuestos habitualmente a un escenario cultural o lector propio de la dinámica familiar, que fomenta en ellos actitudes positivas hacia la lectura. Es un factor favorable para estimular la lectura y la comprensión de la misma.

b. Factores personales

Vallés y Vallés (2006) recuentan que los factores personales se refieren al conjunto de condicionantes de carácter cognitivo-lingüísticos del estudiante. La capacidad cognitiva constituida por las aptitudes intelectuales (memoria, atención, razonamiento, percepción) y constituyen la dotación biológica sobre la que se fundamenta el proceso comprensivo lector, así como el desarrollo de dichas capacidades a través de las actividad de aprendizaje. Estas funciones cognitivas deben emplear, como contenido a procesar, elementos como los conocimientos previos, el vocabulario o palabras, proposiciones, las frases al leer y comprender, las estrategias que conoce y domina el estudiante, y cómo las pone al servicio de la comprensión.

1. Características del lector

Existen una serie de factores personales que condicionan la comprensión de lectura. El procesamiento que debe realizar el lector acerca del texto está mediatizado por la motivación hacia la lectura, por sus capacidades cognitivas (atención y memoria fundamentalmente) y los conocimientos previos que posee y activa a la hora de llevarse a cabo el proceso lector.

Claux y La Rosa (2004) precisan que el proceso lector implica reconocer diversos aspectos para llegar a la comprensión, por lo que el lector debe desarrollar habilidades teniendo en cuenta las experiencias y la relación interactiva que se establece con el texto. Existe por tanto, una serie de factores personales que condicionan la comprensión lectora. La confluencia de tales factores determina favorable o desfavorablemente el desarrollo de la capacidad para la comprensión de textos, entre ellos tenemos:

- Motivación hacia la lectura

Pinzás (2001) señala que los profesores que mantienen niveles altos de motivación hacia la lectura en sus estudiantes, se preocupan por no enseñar de la misma manera todos los días, buscan presentar sus lecciones de manera atractiva y variada, promueven que los alumnos se sientan embarcados en la lectura, cuyo objetivo se consigue en un ambiente de responsabilidad compartida.

De lo expuesto, se deduce que la motivación hacia la lectura está constituida por un conjunto de procesos psicológicos como la motivación intrínseca y extrínseca que activan, dirigen y mantienen la conducta del alumno hacia un determinado objetivo, es decir, la actitud que presenta frente a la lectura condiciona su comprensión. Si un alumno posee una motivación positiva hacia la lectura, le gusta leer, se divierte leyendo y encuentra sentido a lo que lee, es esperable que su propósito al leer sea de comprender y adquirir conocimiento.

Herrera et al., (2010) manifiesta que la atención del alumno tiene una relación directa con la motivación del mismo, implica la captación que pueda lograr respecto a un tema, una clase o un asunto; para lo cual el docente debe tener especial atención en lograr el interés. El estilo de comunicación influye en prestar atención y mantener una conexión entre alumno-docente. Por consiguiente, se deduce que la relación empática que emerja entre docente y estudiantes, además de la responsabilidad de ser creativos, influyen considerablemente en la motivación hacia la lectura y por ende a la comprensión lectora.

En tal sentido, la lectura es una actividad motivada, orientada a una meta, y cuyo resultado depende, por tanto, de la interacción entre las características del texto y la actividad del lector, que, cuando afronta la lectura, no lo hace desde el vacío, sino teniendo en cuenta distintos conocimientos, propósitos y expectativas.

- Capacidades cognitivas

Schank, (1982, en Cuetos, 2002) refiere que el proceso de comprensión no termina en la extracción del significado de la oración o texto, sino cuando se integra ese significado en la memoria, ya que comprender no solo implica construir un estructura, sino además añadir esa nueva estructura con los conocimientos que el lector ya posee.

Asimismo, para poder integrar los mensajes en la memoria es necesario establecer un vínculo entre esta nueva estructura y los conocimientos que ya se poseen, y este vínculo se consigue introduciendo en el mensaje información que el lector ya posee y que le servirá para activar los conocimientos correspondientes, es decir, en cualquier frase siempre hay una parte que es conocida por el lector que recibe el nombre de información dada, y una parte desconocida, que es la que se quiere dar a conocer, llamada información nueva. La información dada sirve para conectar la información nueva con la frase anterior o con los conocimientos del sujeto.

Así también, Vallés y Vallés (2006) indican que la capacidad de atención y capacidad de memoria del lector condicionan la comprensión lectora. Ambos intervienen activamente en el proceso de comprender. La atención interviene en la fase de input perceptivo y la memoria lo hace en el almacenamiento y recuperación de la información nueva y la preexistente en el almacén de la memoria a largo plazo. La capacidad atencional del lector es fundamental para garantizar la entrada sensorial de la información escrita. La capacidad de atención visual en la lectura actúa como mecanismo selectivo, que está influenciada por aspectos como:

La motivación, es decir, lo que es agradable y hacia aquellos que se muestra sensibilidad y lo otros es el interés, es decir aquello que preocupa o se quiere aprender.

La memoria de trabajo u operativa desempeña un papel determinante en la comprensión lectora, ya que es la encargada de realizar el proceso de integración de la información, es decir, el intercambio y actualización de la información, entre MCP y MLP, con evocación de los conocimientos previos disponibles en la MLP para proyectarlos sobre la comprensión de textos y, a su vez, guardar los nuevos conocimientos adquiridos.

- Conocimientos previos del lector

Rumelhart, (1981, en Vallés y Vallés, 2006) precisa que el lector tiene una concepción de la realidad y que posee un bagaje de conocimientos previos que se encuentra estructurado en forma de esquemas y almacenado en la MLP. Estos esquemas son sensibles a la modificación producida por la adquisición de nuevos conocimientos que dan lugar a la supresión, adición, recombinación y reconstrucción.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se puede precisar que en éste proceso, es donde se desarrolla la comprensión lectora, que actúa modificando y ampliando la calidad de los conocimientos previos para lograr una significatividad en lo que se está aprendiendo.

Ante la situación planteada, Solé (1999) refiere que es una condición para la comprensión, el grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto. En otras palabras, el lector que posea los conocimientos necesarios podrá comprender el contenido del texto y podrá elaborar una interpretación más adecuada acerca del mismo.

Paucar (2007) hace referencia que cuanto mayor es el conocimiento previo del lector, mayor es la posibilidad de que conozca las palabras y por consiguiente la comprensión será más factible, a que empiece a hacer inferencias de lo que aún no conoce y repercuten complicando la comprensión lectora.

c. Factores estratégicos

Claux y La Rosa (2004) puntualizan que la identificación de los tipos de textos es una estrategia importante porque contribuye a que el lector afronte la lectura del texto de manera organizada favoreciendo la construcción de significados y, por ende, la comprensión.

Así también, Solé (1999) refiere que las estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación del texto y que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra. En efecto, es evidente entonces que las estrategias deben permitir al alumno planificar la tarea general y que sepan utilizar las estrategias adecuadas para la comprensión del texto, por ello es necesario activar las operaciones cognitivas planteándole al lector preguntas y cuya respuesta es necesaria para poder comprender lo que se lee, que a continuación se describe:

- d. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Equivaldría a responder a las preguntas: ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué /para qué tengo que leerlo?
- e. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate. ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto? ¿Qué contenidos afines me puedan ser útiles?
- f. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura? ¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, por ser de detalle, por ser poco pertinentes para el propósito que persigo?
- g. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto, así como su compatibilidad con el conocimiento previo y con lo que dicta el “sentido común”. ¿Tiene sentido este texto? ¿Presenta coherencia las ideas que en él se expresan? ¿Discrepa abiertamente de lo yo pienso, aunque siga una estructura argumental lógica? ¿Se entiende lo que quiere expresar? ¿Qué dificultades plantea?

- h. Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión, la recapitulación periódica y la auto interrogación. ¿Qué se pretendía explicar en este párrafo – capítulo? ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos?
- i. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones. ¿Cuál podrá ser el final de esta novela? ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea? ¿Cuál podría ser – tentativamente – el significado de esta palabra que me resulta desconocida? ¿Qué le puede ocurrir a este personaje?, etc.

A todo ello cabría añadir que las estrategias deben ayudar al lector a escoger otros caminos cuando se encuentre con problemas en la lectura.

La enseñanza de estrategias de comprensión lectora

Desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza, (Coll, 1990, en Solé, 1999) es entendida como una ayuda que se le proporciona al alumno para que pueda construir sus aprendizajes (Solé, 1999). Por ello la primera idea es considerar la situación educativa como un proceso en construcción conjunta, a través del cual el maestro y sus alumnos pueden compartir progresivamente universos de significados más amplios y complejos para entender e incidir en la realidad. La segunda idea es la consideración de que en ese proceso el profesor ejerce una función de guía, en la medida que se debe asegurar un engarce entre la construcción que el alumno pretende realizar y las construcciones que han sido socialmente establecidos, y que se traducen en los objetivos y contenidos que se requiere en el currículo.

Se puede mencionar que la participación guiada supone una situación educativa en la que se ayude, en primer lugar, al alumno a contrastar y relacionar su conocimiento previo con el que le va a resultar necesario para abordar dicha situación. En segundo lugar, el alumno dispone desde el principio, de una visión de conjunto o estructura general para llevar a cabo su tarea. Como tercera característica, se determina que el niño asuma la responsabilidad en su desarrollo en forma progresiva, hasta que éste se muestre competente en la aplicación de lo aprendido con la guía del profesor o un progenitor.

Collins y Smith (1980, en Solé 1999), asumen que es necesario enseñar una serie de estrategias que pueden contribuir a la comprensión lectora, y propone una enseñanza en progresión a lo largo de tres fases.

En la primera, o fase de modelado, el profesor sirve de modelo a su alumnos mediante su propia lectura: lee en voz alta, se detiene de forma sistemática para verbalizar y comentar los procesos que le permiten comprender el texto, así como explicar la dudas, los fallos de comprensión y los mecanismos que utiliza para resolverlos.

A la fase del modelado, y en la medida que se da o se requiere, sigue la fase de la participación del alumno. Se le ayuda a plantear preguntas en forma de hipótesis sobre el contenido del texto, generando en ellos la libertad de opinar y participar en el uso de estrategias que van a facilitarle la comprensión de los textos y el traspaso progresivo de la responsabilidad. La idea de construcción conjunta y de participación guiada a que antes aludía, cobra aquí su máxima significación.

Por último, Collins y Smith (1980, en Solé, 1999) hablan de la fase de lectura silenciosa, en la que se trata que los alumnos realicen por sí solos las actividades que en fases precedentes llevaron a término con la ayuda del profesor: dotarse de objetivos de lectura, predecir, hipotetizar, buscar y encontrar apoyo para la hipótesis, detectar y compensar fallos de comprensión, etc. Este modelo de enseñanza que proponen Collins y Smith respeta los principios que antes se ha señalado para caracterizar una situación de instrucción de la comprensión lectora. En él se asume que, como en cualquier contenido académico, el dominio de las estrategias de comprensión lectora requiere progresivamente menor control por parte del maestro y mayor control por parte del alumno.

Es oportuno mencionar a Vallés (1998) quien hace referencia a los estudios realizados por Orrantia y Sánchez quienes han descrito muy analíticamente lo que debe hacer un alumno para comprender los textos.

En primer lugar, se debe poner en funcionamiento una estrategia estructural, es decir, analizar cómo está organizada la información en el texto, cual es la forma que adopta lo que se está leyendo. Ello exige reconocer el patrón organizativo aprovechando las claves textuales y mediante un proceso tentativo de verificación o rechazo de las hipótesis.

En segundo lugar, el alumno debe crear la idea global del texto que puede aparecer expresa o no, y lo precisa de tres formas:

1. A través de la supresión o selección de las ideas que son fundamentales para la idea principal y obviando aquellas que son irrelevantes.
2. Generalizando para abstraer una idea desde los conceptos semánticos de las distintas ideas existentes en el texto.
3. Integrando una secuencia de oraciones y reemplazándolas por otra totalmente nueva que no aparece en el texto como un concepto supraordenado.

En tercer lugar, el alumno debe hacer uso estratégico de la progresión temática, que consiste en identificar cómo se relacionan los elementos del texto entre sí.

En cuarto lugar, deben emplearse estrategias de autorregulación de la comprensión, es decir, ser capaz de reconocer las dificultades que puedan surgir en la comprensión, localizar su origen y buscar las medidas adecuadas para resolverlo. En realidad se trata de un desarrollo de las habilidades metacognitivas.

Es evidente entonces, que el estudiante debe adquirir y desarrollar habilidades metacognitivas de observación, comparación, relación, análisis y síntesis, que constituyen un conjunto de operaciones mentales que tienen como fin, desarrollar la capacidad del lector para reflexionar sobre el propio proceso de comprensión, lo cual implica tener conciencia acerca del conocimiento que posee sobre las habilidades para comprender (estrategias) y los recursos personales (atención, memoria, capacidad lectora), en función de las características del texto y la complejidad de la tarea, y de acuerdo con ello, aplicar las estrategias de comprensión que considere más adecuadas (Vallés y Vallés, 2006).

En tal sentido, las habilidades metacognitivas es enseñar al alumno a controlar su propio aprendizaje, a darse cuenta de qué, cómo, cuándo y qué grado de satisfacción le proporciona lo que lee, y de acuerdo con ello, utilizar estrategias que ayuden en la comprensión de los textos. Del mismo modo en la medida que el estudiante utilice sus habilidades metacognitivas, el proceso de comprensión será mucho más satisfactorio.

Así lo confirma Quintana (2004, en Paucar, 2007) quien refiere que uno de los objetivos de enseñar estrategias de comprensión, es que los estudiantes se conviertan en lectores autónomos, eficaces y sean capaces de enfrentarse a cualquier tipo de textos.

Por lo tanto, y de acuerdo con Guerrero (2013) refiere que si se hace bien las cosas y se utiliza buenas estrategias para comprender lo que se lee, entonces la comunicación entre pares serán más adecuadas, es decir, a establecer relaciones afectuosas y respetuosas con otros, a convivir de manera más armoniosa, a resolver conflictos por medio del diálogo, a reconocer el valor de la diversidad culturas. En consecuencia, ayudará a obtener y analizar información oral y escrita, a pensar con opinión propia, a confrontar ideas, a expresarse en forma oral y escrita para participar en la vida escolar, familiar y comunal, preparándose así para ejercer y disfrutar en el futuro de una ciudadanía plena.

En este orden de ideas, también es preciso referirse al rendimiento del estudiante como producto de la comprensión lectora. Según Paucar (2007) el rendimiento es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo lo considera importante. Sin embargo, en el rendimiento escolar, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, las estrategias, etc. y variable psicológicas o internas como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el autoconcepto del alumno y la motivación.

El rendimiento del estudiante parte del supuesto de que él mismo es responsable de su tarea educativa, cabe mencionar a Beigge y Hunt (en Paucar, 2007) quienes consideran que el buen desempeño es el resultado de múltiples factores el cual refleja la dinámica total de la personalidad, al mismo tiempo pone en juego el grado de aprendizaje asimilado en función a la transformación del contenido del programa curricular.

Es preciso agregar doce factores estratégicos “alterables” relacionados con el rendimiento del estudiante (Velez, Schiefelbein y Valenzuela, 1980):

1. Los métodos de enseñanza activos son más efectivos que los métodos pasivos.
2. El acceso a libros de texto y otro material instruccional es importante para incrementar el rendimiento académico.
3. La educación formal que recibe el maestro previo a su incorporación al servicio profesional es más efectiva que la capacitación y/o actualización tradicional de profesores en servicio.

4. La provisión de infraestructura básica (electricidad, agua y mobiliario) está asociada con el rendimiento.
5. La experiencia de los profesores y el conocimiento de los temas de la materia están relacionados positivamente con el rendimiento.
6. El período escolar y la cobertura del currículo están asociados positivamente con el rendimiento, mientras que el ausentismo de los profesores está relacionado negativamente.
7. Las actitudes de los estudiantes hacia los estudios son importantes para incrementar el rendimiento.
8. La atención preescolar está asociada positivamente con el rendimiento.
9. La repetición de grado escolar y el ser de mayor edad están relacionados negativamente con el rendimiento.
10. La distancia entre el lugar de residencia y la escuela está asociada con el rendimiento, entre más cerca mayor rendimiento en las diferentes áreas.
11. El tamaño del grupo parece no tener efecto en el aprendizaje, pero el tamaño de la escuela está relacionado positivamente con el rendimiento.
12. La práctica de tareas en casa que incluye la participación de los padres está relacionada con el rendimiento del estudiante.

De lo expuesto, se deduce que los insumos educativos contribuyen considerablemente en el rendimiento del estudiante, cuyos niveles de eficiencia son responsables tanto el que enseña como el que aprende.

2.2 Definición de términos usados

2.2.1 Comprensión lectora:

Se define la comprensión lectora como la presencia de un lector activo que procesa la información que lee, relacionándola con la que ya poseía y modificando ésta como consecuencia de su actividad, utilizando para ello una serie de estrategias cuya función es asegurar el leer para aprender.

2.2.2 Lectura:

La lectura es una actividad compleja en la cual intervienen muchos procesos que tienen en sí una entidad propia, pero que además presenta interacción entre ellos y que se encargan de hacer el análisis grafémico y de recuperar el significado de las palabras.

2.2.3 Estrategias de lectura:

Las estrategias de lectura vienen a representar un conjunto de procedimientos, cuya intención es alcanzar la comprensión global del texto, que contribuyan a desarrollar habilidades básicas de conocimientos en los estudiantes y sean lectores autónomos.

2.3 Hipótesis

2.3.1 Hipótesis General

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas en la comprensión lectora entre los niños de tercer grado del grupo experimental y grupo control antes y después de la aplicación del programa.

2.3.2 Hipótesis Específicas

H₁: Existe una diferencia estadísticamente significativa en la comprensión lectora del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.

H₂: Existe una diferencia estadísticamente significativa en la comprensión lectora entre el grupo experimental y el grupo control al finalizar el programa.

2.4 Variables

De acuerdo a la metodología experimental, las variables se clasifican de la siguiente manera:

Variable Independiente:

- Programa de comprensión lectora

Variable Dependiente:

- Comprensión de lectura

Variable de control:

- Grado escolar: Alumnos de tercer grado de educación primaria.

CAPÍTULO III: MÉTODOLÓGIA DE INVESTIGACIÓN

3.1 Nivel y tipo de investigación

En cuanto al nivel de investigación le corresponde el nivel de estudios explicativos o de comprobación de hipótesis causales, este nivel de investigación guarda cierta correspondencia con las investigaciones tecnológicas en tanto que el propósito de la investigación es modificar un fenómeno (Sánchez y Reyes, 2009).

La investigación realizada corresponde al tipo de investigación tecnológica, ya que está orientada a demostrar la eficacia de la aplicación de un programa experimental para incrementar la comprensión de lectura.

3.2 Diseño de investigación

Los diseños experimentales, se refiere a un estudio en el que se manipulan intencionalmente una o más variables independientes (causas – antecedentes), para analizar las consecuencias que la manipulación tiene sobre una o más variables dependientes (efectos – consecuentes), dentro de una situación de control para el investigador que pretende establecer el posible efecto de una causa que se manipula (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Se aplicó un diseño de investigación experimental con grupo de control con pre test y post test. En este diseño, se realiza la asignación a los grupos de estudio en forma circunstancial, se evalúa los dos grupos en la variable dependiente, se aplica la variable independiente al grupo experimental (GE), el programa de tratamiento, mientras que el grupo control (GC), sigue con sus actividades normales, y al final se evalúa en el post test a ambos grupos.

Su diagrama es el siguiente:

GE	01	X1	02
GC	03	X0	04

Dónde:

GE= Grupo experimental, conformado por los alumnos y alumnas de tercer grado de primaria de la Institución Educativa Estatal a quienes se aplicó el programa “Leo la imagen y comprendo mejor”.

GC= Grupo Control, conformado por los alumnos del tercer grado de primaria de la Institución Educativa Estatal a quienes no se aplicó el programa.

X= Programa “Leo la imagen y comprendo mejor”

01 y 03 = Aplicación de la Prueba de comprensión de lectura progresiva (CLP – 3) aplicada al grupo experimental y al grupo control para averiguar el nivel de comprensión lectora que poseen ambos grupos antes de la aplicación del programa.

02= Resultado del grupo experimental después de recibir el programa “Leo la imagen y comprendo mejor”.

04= Resultados del grupo de control.

3.3 Población y muestra

La población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones (Hernández et al., 2006). La población para la presente investigación, está constituida por niños de tercer grado de primaria, cuyas edades fluctúan entre 8 y 9 años, pertenecientes al nivel socioeconómico bajo del distrito de Chorrillos y presentan problemas en el aprendizaje de la lectura y comprensión de la misma.

El diseño muestral para la presente investigación es no probabilístico o dirigida, conformada por un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no dependen de la probabilidad sino de las características de la investigación, Hernández et al. (2006). La muestra se tomará con criterio no probabilístico, de carácter intencional, por lo cual se considera la edad y el grado escolar, así como la pertenencia al grupo de niños sin problemas de aprendizaje.

El análisis de la tabla 1 indica que la muestra estuvo conformada por 37 alumnos de tercer grado del nivel primario de dos aulas diferentes, de los cuales 18 pertenecen al grupo control y 19 al grupo experimental.

Tabla 1. Composición de la muestra por grupos de estudio

Grupo de Estudio	f	%
Experimental	19	51.0
Control	18	49.0
Total	37	100.0

El análisis de la tabla 2, muestra la composición de la muestra por edades, donde el 57,0 % tienen 9 años cumplidos, seguidos del 35,0% que tienen 8 años cumplidos, así como el 5,0% tienen 10 años y el 3,0% tienen 7 años cumplidos al momento de la evaluación.

Tabla 2. Composición de la muestra considerando la edad

Edad	f	%
7	1	3.0
8	13	35.0
9	21	57.0
10	2	5.0
Total	37	100.0

En la tabla 3, se observa el análisis de la composición de la muestra por sexo, donde el 57% son varones y el 43% son mujeres.

Tabla 3. Composición de la muestra por sexo

Sexo	f	%
Varón	21	57.0
Mujer	16	43.0
Total	37	100.0

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la presente investigación se utilizó:

3.4.1 Programa “Leo la imagen y comprendo mejor”

Aquí se presenta el procedimiento del programa experimental de tratamiento dirigido a incrementar la comprensión lectora.

El programa se aplicó a 19 alumnos cuyas edades al momento de la aplicación fueron de 7, 8, 9 y 10 años cumplidos y de rendimiento lector heterogéneo en comprensión lectora. El número de sesiones que se aplicó en el grupo experimental fueron de 20, con una frecuencia de 3 veces por semana, en forma intercalada, con una duración de 45 minutos por sesión.

El programa denominado “Leo la imagen y comprendo mejor” está constituido por un conjunto de cuentos y fábulas, adecuadas para el grado al que se aplica, cuyos textos tienen una serie de actividades y ejercicios, sustentadas en fundamentos teóricos psicolingüísticos relativos a los procesos de comprensión lectora y abarca tareas relacionadas con el manejo de estrategias fundamentales para captar la idea principal de los textos.

El programa tuvo como finalidad optimizar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado de educación primaria a través de diferentes estrategias contenidas en las fichas de lectura, que están conformadas por cuentos y leyendas, cuyos textos son breves, acompañados de imágenes que facilitan al estudiante tener una mejor comprensión del contenido que permita desarrollar capacidades comunicativas en el estudiante y lograr un buen nivel de lectura, así como, reflexionar sobre el mensaje que da la lectura.

Se propuso como objetivo general, mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de educación primaria, al leer textos narrativos, breves, con imágenes que facilitan la comprensión y promueven una actitud positiva hacia la lectura, aplicando estrategias que permitan interpretar los contenidos de la lectura.

Se planteó como objetivos específicos:

1. Desarrollar capacidades básicas y elementales del nivel de comprensión literal, como la identificación de detalles, los opuestos, los sinónimos, secuencias, el reconocimiento de las ideas principales, etc.
2. Aplicar estrategias que permitan al estudiante ejercitar su pensamiento y mejorar su comprensión inferencial estableciendo relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos, predecir resultados, proponer títulos, entre otros.
3. Promover en el aula un clima dialogante y democrático que concedan optimizar el nivel de comprensión crítica, la elaboración de argumentos para sustentar opiniones, juzgar el contenido de un texto, captar sentidos implícitos, juzgar la actuación de los personajes, emitir juicio frente a un comportamiento.

4. Fortalecer y perfeccionar la lectura oral logrando tener una buena entonación.

En referencia a los objetivos expuestos, se debe señalar lo siguiente:

- a. Junto con el propósito de diseñar y ejecutar un programa de tratamiento, también se trató de enseñar a los niños a utilizar activamente las estrategias adecuadas para la comprensión de los contenidos. Entre las estrategias aplicadas durante la lectura se encuentran el procedimiento Cloze, los sinónimos y antónimos, las ideas principales, vocabulario, preguntas, lecturas incompletas y creatividad a la hora de imaginar otros finales en las historias presentadas.
- b. Se trató fomentar el desarrollo de actividades cognitivas como:
 - Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Equivaldría a responder las preguntas: ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué y para qué tengo que leer?
 - Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto?
 - Dirigir la atención a lo que resulta fundamental ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona?
 - Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y los conocimientos previos ¿Tiene sentido este texto?
 - Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión, recapitulación periódica y la auto- interrogación ¿Cuál es la idea fundamental de éste párrafo?
 - Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.

A todo ello cabría añadir que las estrategias deben ayudar al lector a escoger otros camino cuando se encuentre con problema en la lectura (Solé, 1999) por lo que se enseñó a los niños focalizar su atención a la lectura y no distraerse por alguna situación. En tal sentido, resulta oportuno mencionar que, en los últimos tiempos se ha desarrollado fuertemente el tratamiento de la comprensión de textos, lo que ha posibilitado la aparición de numerosos programas de intervención educativa con un fuerte soporte teórico práctico, pero se ve en la mayoría de las estrategias didácticas que no son adecuadas (Vidal y Manjón, 2000). En tal sentido, se tuvo en claro qué se va intervenir y cómo se va a realizar

dicha intervención, aplicando las estrategias adecuadas y seleccionando los contenidos apropiados con respecto a la intervención.

Sesiones

Las sesiones de lectura se desarrollaron en forma progresiva de lo simple a lo complejo, principalmente haciendo que el estudiante tenga confianza al leer y reflexione con preguntas referidas al texto en cada uno de los párrafos leídos y además de ello se trabajó otras actividades que a continuación mencionamos.

En las primeras sesiones de la uno a la tres, se trabajó la comprensión empleando textos sencillos, pues el grupo era muy bajo en rendimiento lector por lo que se trabajó reconocer algunas letras que tenían dudas, luego reconocieron el tema, los personajes principales, la idea principal y palabras nuevas, respondiendo acertadamente en forma oral y escrita.

En las sesiones de la cuarta a la sexta, se incrementó las actividades como enumerar los sustantivos, identificar género y número, logrando realizar sin dificultades la gran mayoría y apoyando a los que necesitaban.

De la sesión séptima a la sesión treceava se trabajó el establecer relaciones entre el texto y sus experiencias para inferir información, proponer títulos y predecir consecuencias.

De la sesión catorceava a la veinteava, se enfocó promover en el aula un clima democrático para sustentar opiniones, juzgar la actuación de los personajes y emitir juicio frente a un comportamiento.

En cuanto a la evaluación de las sesiones se realizó en cada una de ellas, con preguntas orales, en fichas de actividades y mediante la observación del desempeño de los estudiantes (ver anexo 1).

3.4.2 Prueba de comprensión lectora CLP para tercer grado de

Primaria, Forma A.

a. Ficha técnica

Nombre:

Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva nivel 3 forma A (CLP 3 – A).

Autores:

Felipe Alliende, Mabel Condmarín y Neva Milicic.

Institución:

Universidad de Chile.

Adaptación:

Ana Delgado, Miguel Ecurra, María Atalaya, Leni Álvarez, Juan Pequeña, Willy Santivañez y Ángel Guevara.

Institución:

U.N.M.S.M.

Grado de aplicación:

Tercer grado de primaria.

Forma de aplicación:

Individual o colectiva.

Duración de la prueba:

45 minutos aproximadamente.

Normas o Baremos:

Percentiles.

Área que evalúa:

Comprensión lectora.

b. Descripción de la prueba

El CLP, es un conjunto de pruebas que han sido adaptadas al Perú y se les denomina Formas Paralelas, porque están conformadas por ítems cuyo nivel de dificultad están ordenados en forma creciente desde el punto lingüístico, produciéndose de manera

paralela un incremento de la dificultad de la comprensión (Delgado, Escurra y Torres, 2007).

La prueba para el tercer grado de primaria (CLP 3 – A) está constituida por cuatro subtests: Los colmillos... (7 ítems), José, Tomás y Francisco...(6 ítems), un paseo a la playa (5 ítems) y estar satisfecho (3 ítems).

El primer subtest corresponde al nivel de la oración o frase, la tarea del niño consiste en señalar las cualidades que se asignan a los sustantivos de las oraciones a través de adjetivos. Cada oración proporciona más de una respuesta que sólo puede seleccionarse cuando se ha comprendido totalmente el sentido de la oración.

El segundo y tercer subtest corresponde al nivel de párrafo (textos simples). El niño tiene que señalar si las afirmaciones de los ítems corresponden o no al texto. Para responder correctamente el niño necesita comprender el conjunto de las oraciones.

En el cuarto subtest el niño tiene que descubrir, entre tres alternativas, la que corresponde al sentido exacto del ejemplo dado, para ello debe comprender el enunciado general de cada expresión y su equivalente (ver anexo 2).

c. Material de aplicación:

- Cuadernillo de aplicación individual.
- Lápices de color negro N°2B.
- Manual de la prueba.
- Un cronómetro o reloj con segundero.

d. Normas generales de aplicación

La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva, en su forma A para tercer grado de primaria, se aplica en forma individual o colectiva, con una duración de 45 minutos aproximadamente. La prueba se presenta ordenada con nivel progresivo de dificultad, de tal manera que si el niño fracasa en el nivel que le corresponde, puede pasarse al nivel anterior (Delgado, Escurra y Torres, 2007).

La administración de la prueba puede detenerse cuando el niño presente signos de frustración, tensión y excesivas vacilaciones. Si la aplicación es colectiva, el examinador

debe esperar que el 90% de los niños haya terminado, antes de dar la instrucción para el próximo subtest.

Debe cuidarse que todos los alumnos tengan abierto el cuadernillo en la página correspondiente. En todos los niveles si la instrucción no fuera suficiente, ella se puede repetir para que se garantice su adecuada comprensión.

Cuando la aplicación es colectiva, una vez que la prueba ha comenzado, es necesario instruir a los alumnos que cuando tengan alguna duda levanten la mano, para responderles en forma individual. Los estudiantes pueden releer los textos cuando tengan dudas o deseen precisar sus respuestas.

Las formas A y B son pruebas alternativas y, por ende, no deben ser aplicados en forma simultánea. Por ejemplo, en el caso que el examinador esté interesado en evaluar los progresos de los alumnos, se recomienda utilizar la forma alternativa en un lapso no inferior a seis meses. Cuando la prueba se usa como instrumento en una investigación, el intervalo de aplicación dependerá de los objetivos y diseño.

Se proporciona a los alumnos el cuadernillo que le corresponde y se constata que tengan un lápiz N° 2B para registrar sus respuestas. Debe tomarse la hora de inicio y de término de cada subtest y anotarla en la hoja de registro.

Los números que acompañan a cada subtest deben interpretarse de la siguiente manera:

- El número romano indica el nivel en que se aplica el subtest.
- La letra colocada en segundo lugar indica si la forma aplicada es A o B.
- El número indica el orden del subtest, dentro del nivel: Así, III –A -2 significa que se trata del tercer nivel de lectura, forma A y del segundo subtest.

Cuando se aplican las pruebas de tercer a sexto grado de primaria y en las de primero y segundo de secundaria, el examinador pedirá a los alumnos que llenen sus datos generales; nombre y apellidos y marquen el sexo al que pertenecen. Los demás datos serán llenados por el examinador.

e. Normas específicas de aplicación

El tercer nivel de lectura forma A, comprueba el dominio de la comprensión de párrafos a nivel de textos simples. Consta de cuatro subtest dividido en la siguiente forma (Delgado, Escurra y Torres, 2007):

III –A – 1	Los colmillos
III –A – 2	José, Tomás y Francisco
III –A – 3	Un paseo a la playa
III –A – 4	Estar satisfecho

Los subtest tienen un ejemplo para facilitar su comprensión. Los textos y las instrucciones de los subtests deben ser leídos en silencio por los niños.

El examinador debe limitarse a orientar a los niños dejándolos en condiciones de trabajar de forma autónoma. Se les debe advertir que pueden volver a leer la lectura si lo necesita.

f. Normas de corrección y calificación

Subtest III-A-1: Los colmillos

0	- c
1	- g
2	- a
3	- f
4	- b
5	- d
6	- e
7	- h

Subtest III-A-2: José Tomás y Francisco

0	- F-J-T
1	- T
2	- F
3	- T
4	- F-J-T
5	- F-J
6	- F-J-T

Subtest III-A-3: Un paseo en la playa

0	-No
1	-No
2	-Si
3	-Si
4	-No

Subtest III-A-4: Estar satisfecho

0	- c
1	- c
2	- b
3	- a
4	- No

3.5 Procedimiento de recolección de datos

Una vez seleccionado el diseño de investigación experimental y el diseño muestral no probabilístico, se procedió en principio, a coordinar con el Director de la Institución Educativa, para la identificación de dos aulas de tercer grado de primaria.

Se aplicaron las pruebas de CLP 3-A de manera colectiva en las dos aulas de clase en una sola sesión, pero en diferentes días de la semana, obteniendo los puntajes requeridos para la aplicación del programa. Para la conformación del grupo experimental y control se eligieron a los alumnos que tuvieron menor puntaje en la prueba de comprensión lectora.

3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.

Los resultados obtenidos luego de la aplicación de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP 3 – forma A) a los estudiantes de tercer grado de primaria fue analizado empleando el paquete estadístico SPSS V.21.

Para el análisis de las variables se utilizaron los estadísticos descriptivos, los que se mencionan a continuación:

- a. **Media Aritmética.-** Es el puntaje en una distribución que corresponde a la suma de todos los puntajes dividida entre el número total de sujetos.
- b. **Desviación Estándar.-** Es una medida de variabilidad basada en los valores numéricos de todos los puntajes.
- c. **Varianza.-** Es la desviación estándar elevada al cuadrado se simboliza S^2 .
- d. **Nivel de significación.-** Al 0.05, que indica el nivel de confianza del 95% Shapiro Wilk tanto para las correlaciones simples como para las diferencias.

Se aplicó la prueba de Shapiro Wilk para identificar si los datos presentados son válidos.

- e. La prueba t de Student para grupos independientes.- Es una prueba para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias aritméticas. Se simboliza: t

En cuanto a la hipótesis de diferencia entre dos grupos. La hipótesis de investigación propone que los grupos difieren de manera significativa entre sí y la hipótesis nula propone que los grupos difieren significativamente. La comparación se realiza sobre una variable dependiente y una independiente, el experimento con dos grupos, donde a uno

se le aplica el estímulo experimental y al otro no, es de control (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). La comparación se realiza sobre una de las variables que es la medida por intervalos o razón.

Cuando el valor “t” se calcula utilizando un paquete estadístico, los resultados incluyen además la estimación directa de la probabilidad de ocurrencia del valor alcanzado, dicha probabilidad corresponde al nivel de significación estadística, la cual debe ser menor a .05 o .01, dependiendo del nivel de confianza seleccionado (Rojas, 2008).

La prueba “t” para grupos seleccionados correlacionados o apareados para H_1 .

f. Tamaño del efecto mide cuán grande es la diferencia que existe entre los grupos, en el estudio se aplicó **la “d” de Cohen**, es la diferencia entre las dos medias dividido por la desviación típica de las puntuaciones, es una medida descriptiva. Según Cohen (Frías, 2009) la desviación típica puede ser utilizada cuando las varianzas de los grupos son homogéneas. En los trabajos de meta-análisis una diferencia positiva entre las medias indica que se ha producido mejora con el tratamiento y negativa señala deterioro o cambio opuesto a la dirección predicha: (M grupo experimental - M grupo control). Cohen (Frías, 2009) definió el tamaño del efecto como:

Pequeño $d = 0.2$

Mediano $d = 0.5$

Grande $d = 0.8$

En términos de desviaciones típicas, un tamaño del efecto medio señala que el grupo de tratamiento se sitúa media desviación típica por encima del grupo de control. Un tamaño del efecto de $d = 1.0$ situaría las puntuaciones del grupo de tratamiento una desviación típica por encima del grupo de control.

La interpretación sustantiva de los hallazgos tiene que realizarse dentro del contexto de investigación. Un tamaño del efecto pequeño puede ser grande en otro contexto y del mismo modo un tamaño del efecto grande en un área de trabajo puede ser pequeño en otro ámbito de investigación

CAPÍTULO IV: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

4.1 Resultados

Al efectuarse el análisis de los resultados de la aplicación del programa para incrementar la comprensión de lectura en niños de tercer grado, se ha podido apreciar que existen diferencias significativas en ambos grupos, control y experimental, tanto en el pre test como en el pos test, resultados que confirman que los estudiantes mejoran su habilidades para la comprensión de la lectura con la aplicación del programa.

Es oportuno señalar que los estudiantes pertenecen a una población de nivel socioeconómica baja y muy baja, que en muchas ocasiones es un factor constante que afecta el aprendizaje, y es que a pesar de ello, el grupo de estudio incrementó su rendimiento en la comprensión de lectura después de la aplicación del programa.

4.1.1 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 y la figura 1 se encuentra que el grupo control en el pre test ($M=33.17$; $DE=23.81$) obtiene una mayor valoración que el grupo experimental ($M=26.05$; $DE=31.34$), mientras que en el post test el mayor rendimiento corresponde al grupo experimental ($M=65.37$, $DE=21.47$) que el grupo de control.

Finalmente, el análisis del puntaje diferencial que permite apreciar el incremento producido en el post test con respecto al pre test indica que la mayor diferencia se produce en el grupo experimental ($M=39.32$; $DE=24.88$) y menor que el grupo de control ($M=10.89$; $DE=18.35$).

Tabla 4. Análisis descriptivo del rendimiento en la Prueba CLP 3-A por grupos

	Grupo control n = 18		Grupo experimental n = 19	
	M	DE	M	DE
Pre test	33.17	23.81	26.05	31.34
Post test	44.06	31.59	65.37	21.47
Rendimiento diferencial	10.89	18.35	39.32	24.88

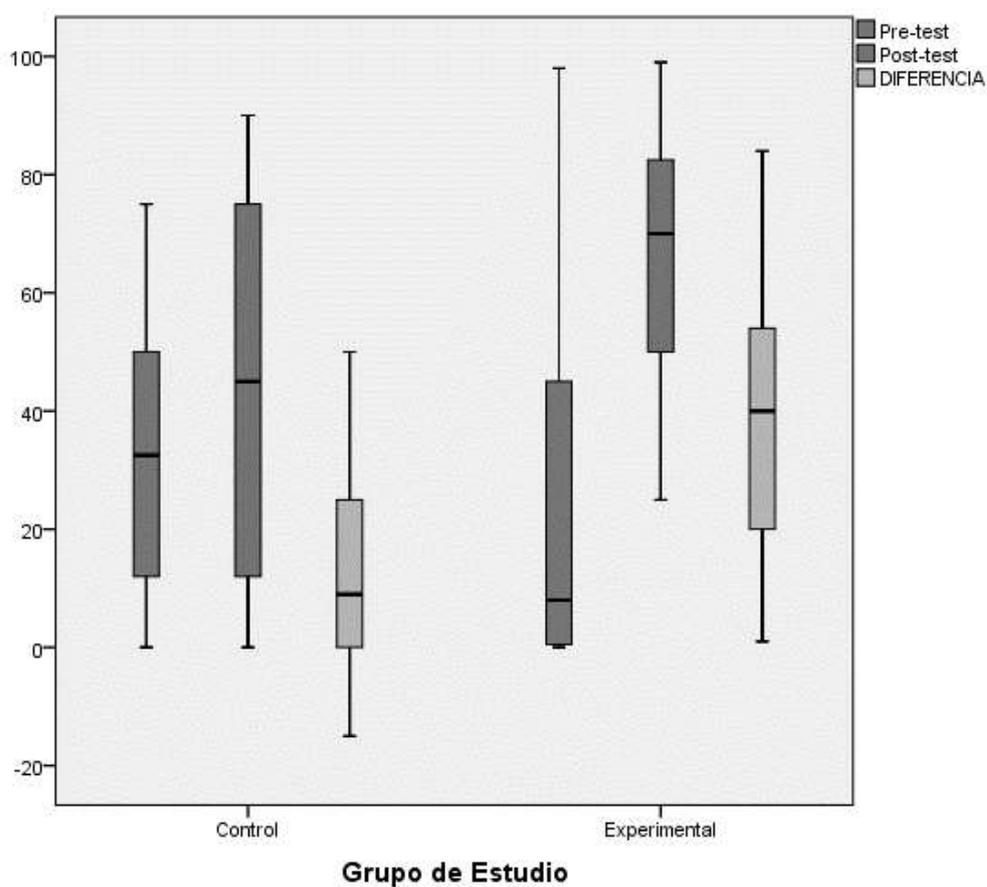


Figura 1. Resultados comparativos del rendimiento en la comprensión lectora por grupos estudiados

Al realizar el análisis de la normalidad de los puntajes de la prueba *CLP 3-A* por grupos de estudio, con la prueba de bondad de ajuste, el cual se presenta en la tabla 5, se observa que tanto en el pre test como en el post test y el puntaje diferencial para los grupos de control y experimental, el estadístico de Shapiro Wilk presenta una significación de p

>.05, lo cual permite concluir que las distribuciones de estos puntajes se aproximan adecuadamente a la distribución normal, por lo que el contraste de hipótesis es factible utilizar análisis estadísticos paramétricos tal como lo sugieren Siegel y Castellan (1995).

Tabla 5. Análisis de la normalidad de los puntajes en la prueba CLP 3-A por grupos de estudio

Grupo de Estudio	Shapiro - Wilk		
	Estadístico	gl	p
Rendimiento en elControl pre-test	0.92	18	.131
Experimental	0.82	19	.062
Rendimiento en elControl post-test	0.90	18	.065
Experimental	0.96	19	.585
Puntaje diferencial Control	0.95	18	.420
Experimental	0.96	19	.611

4.1.2 Análisis del contraste de hipótesis

Con respecto al contraste de las hipótesis, la primera hipótesis específica H_1 , indica que existe una diferencia estadísticamente significativa en la comprensión lectora en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa, en los resultados presentados en la tabla 6, se aprecia que existen diferencias estadísticamente significativas ($t(18) = -6.89$ $p < .001$) notándose que el mayor rendimiento corresponde a la evaluación del post test ($M = 65.37$, $DE = 21.46$) con respecto al pre test ($M = 26.05$, $DE = 31.34$). Además se observa que la magnitud del efecto del programa es de $d = 1.50$, lo que corresponde a un efecto que puede clasificarse como grande.

Los hallazgos observados permiten concluir que la primera hipótesis específica es válida.

Tabla 6. Análisis comparativo del pre test y el post test de los puntajes en la prueba CLP 3-A en el grupo experimental

	Pre test		Post test		t	d
	M	DE	M	DE		
Grupo Experimental	26.05	31.34	65.37	21.46	-6.89***	1.50

$n = 19$, *** $p < .001$

En lo que corresponde al contraste de la segunda hipótesis específica H_2 , en la cual se plantea que existe una diferencia estadísticamente significativa en la comprensión lectora entre el grupo experimental y el grupo control al finalizar el programa, los resultados

presentados en la tabla 7, permiten apreciar que existen diferencias estadísticamente significativas ($t(35) = -2.41$; $p < .05$) encontrándose que el mayor rendimiento corresponde al obtenido por el grupo experimental ($M = 65.37$; $DE = 21.46$) respecto al grupo de control ($M = 44.06$, $DE = 31.59$). Además se observa que la magnitud del efecto del programa, medido con el estadístico d de Cohen, alcanza un valor de $d = 0.82$ lo que corresponde a un efecto que puede clasificarse como grande.

Los hallazgos observados permiten concluir que la hipótesis H_2 es válida.

Tabla 7. Comparación del post test en los estudiantes de tercer grado de primaria de los grupos control y experimental

	Grupo control n = 18		Grupo experimental n = 19		t	d
	M	DE	M	DE		
Post test CLP 3-A	44.06	31.59	65.37	21.46	-2.41*	0.82

* $p < .05$

4.1.3 Análisis comparativo complementario

Como análisis complementario se trató de establecer como era el nivel inicial de los grupos de estudio antes de realizar el trabajo experimental, para ello se comparó los puntajes obtenidos en el pre test entre los grupos de estudio, los resultados presentados en la tabla 8, permiten apreciar que no existen diferencias significativas ($t(35) = .77$, $p > .05$). Además se observa que el análisis de la magnitud del efecto es de $d = 0.26$, lo que corresponde a una relativa diferencia media, pero a favor del grupo de control, por lo que se concluye que los grupos presentan niveles de rendimiento equivalentes.

Tabla 8. Comparación del pre test entre los estudiantes de tercer grado de primaria del grupo control y experimental

	Grupo control n = 18		Grupo experimental n = 19		t	d
	M	DE	M	DE		
Pre test CLP 3-A	33.17	23.81	26.05	31.39	.77	0.26

$p < .05$

A fin de verificar la eficacia del programa se calculó el rendimiento diferencial el cual consistió en restar el rendimiento del pre test al rendimiento del post test. Los resultados presentados en la tabla 9, permiten observar que existen diferencias significativas ($t(35)$)

= -3.94, $p < .001$) encontrándose un mayor rendimiento diferencial en el grupo experimental ($M = 39.32$; $DE = 24.88$) que en el grupo de control ($M = 10.89$; $DE = 18.35$). Además se observa que la magnitud del efecto del programa es de $d = 1.33$, lo que corresponde a un efecto que puede clasificarse como grande. Estos hallazgos establecen la efectividad del programa experimental.

Tabla 9. Comparación del rendimiento diferencial por grupo de estudio

	Grupo control n = 18		Grupo experimental n = 19		t	d
	M	DE	M	DE		
Rendimiento diferencial	10.89	18.35	39.32	24.88	-3.94***	1.33

*** $p < .001$

4.2 Análisis y discusión de resultados

Sobre la base de los resultados obtenidos, se puede señalar respecto a la primera hipótesis específica H_1 , que los niños del grupo experimental demuestran un nivel superior de rendimiento en la comprensión de lectura, habiendo sido evaluados con la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para tercer grado, forma A (CLP 3 - A), obteniéndose en el pre test una media aritmética de 26.05; y una desviación estándar de 31.34, mientras que en el post test, se logra una media aritmética de 65.37, y una desviación estándar de 21.46. Es evidente entonces que el resultado obtenido en el grupo experimental se debe a la efectividad del programa aplicado, lo que concuerda con Tapia (2003) quien refiere que se debe tener en cuenta en la aplicación del programa el desarrollo de un proceso dinámico e interactivo de construcción y reconstrucción del significado (comprensión), que se basa en la competencia lingüística (dominio de las claves fonológicas, sintácticas, semánticas, léxicas) del reconocimiento y las experiencias previas que tenga el lector sobre el contenido del texto y la memoria del contexto precedente.

La lectura como proceso dinámico involucra operaciones cognitivas como, reconocer palabras y asociarlas con conceptos almacenados en la memoria, desarrollar ideas significativas, relacionar e integrar la información del texto a las estructuras cognitivas existentes, inferir, valorar y evaluar críticamente. En cuanto al proceso interactivo, la comprensión de un texto conjuga estrategias de información ascendente (desde el reconocimiento visual de las grafías hasta la captura del significado y el procesamiento

semántico) y descendente (captación de los detalles que por su riqueza sintáctica y semántica permiten derivar hipótesis sobre el significado del texto).

Se observa también que la magnitud del efecto del programa es de $d = 1.50$, lo que corresponde a un efecto que puede clasificarse como grande, pues la intervención del programa se concentró en el desarrollo de actividades cotidianas, continuas y competitivas lo que favoreció un mayor acercamiento de los alumnos a la lectura y contribuyó a que tengan mayor comprensión del mismo (Claux y La Rosa, 2004) por lo que permite concluir que la primera hipótesis específica planteada en la investigación es válida.

En ese mismo sentido, se puede afirmar que se tuvo en cuenta dichos procesos dinámicos a la hora de desarrollar el programa experimental situación que permitió la efectividad y el respectivo rendimiento del grupo experimental en la comprensión de lectura, condiciones que no se dieron en el grupo control quienes continuaron con su ritmo de trabajo invariablemente.

De los resultados obtenidos se ha llegado a plantear algunas apreciaciones que puedan explicar los efectos del programa después de la aplicación:

En primer lugar, el programa se desarrolló teniendo en cuenta el interés y la necesidad de los niños, el ritmo y estilo de aprendizaje que tuvieron cada uno y las actitudes de los mismos frente a la lectura, por lo que se les motivó en todo momento para iniciar y mantener activamente su participación durante las sesiones. Cabe mencionar a Claux y La Rosa (2004) quienes desarrollaron un programa experimental donde manifiestan que la viabilidad de un programa requiere de un clima organizacional saludable, en donde los participantes mantengan una relación de colaboración y respeto mutuo, situación que se tomó en cuenta durante la aplicación y desarrollo del programa en los niños.

En segundo lugar, se tomó en cuenta las estrategias aplicadas antes de la lectura, donde se puso énfasis en la activación del pensamiento del niño con preguntas como: ¿Por qué y para qué vamos a leer?, situación que ayudó mucho para que tomen interés por la lectura, además de las adivinanzas, acertijos, juegos por categorías (ritmo a Gogo), palabras incompletas, vocabulario, armado de palabras con letras sueltas, descripción de casos ilustrados donde requieran la activación de los saberes previos y del pensamiento para la resolución de problemas.

En lo referente a las estrategias durante la lectura se aplicó las predicciones, la organización de ideas, los títulos, exposición de ilustraciones que acompañaban al texto, las informaciones que se daba como complemento y las que aportaban los propios alumnos de su experiencia diaria que lo relacionaban con el texto.

Después de la lectura los alumnos lograban obtener la idea principal y el mensaje del texto, que se complementaba realizándose las preguntas pertinentes sobre el texto leído. Así mismo resulta oportuno mencionar a Pinzás (2001) quien menciona que es esencial que el profesor elija con cuidado buenos textos para el alumno, sobre todo los que se inician en la lectura, es decir, textos vinculados a su contexto con temas o experiencias conocidas para el niño.

De lo expuesto, agregaría que las estrategias ayudan al lector a escoger otro camino cuando se encuentre con problema en la lectura y comprensión de la misma (Solé, 1999), por lo que se instruyó a los niños en focalizar su atención a los puntos relevantes durante la sesión y hacer caso omiso a los factores irrelevantes del momento.

Es evidente entonces, afirmar que la aplicación del programa “Leo la imagen y comprendo mejor” tuvo efectos positivos y beneficiosos para el grupo experimental, tanto en el progreso de la lectura como en la comprensión lectora.

En lo que concierne al contraste de la segunda hipótesis específica H_2 , y sobre los resultados obtenidos se afirma claramente que existe una diferencia estadísticamente significativa de $t(35) = -2.41$ ($p < .05$) al finalizar el programa, encontrándose que el mayor rendimiento corresponde al grupo experimental que alcanza una media aritmética de 65.37; y una desviación estándar de 21.46. Contrariamente sucedió en el grupo control, donde se evidencia un menor rendimiento en la aplicación del post test obteniendo una media aritmética de 44.06, y una desviación estándar de 31.59, lo que demuestra un nivel progresivo intrascendente.

Entonces se puede afirmar, y de acuerdo con Claux y La Rosa (2004) que la aplicación del programa en el grupo experimental fue muy enriquecedora pues se logró mejorar la comprensión de lectura, el uso de estrategias, se incrementó la motivación para desarrollar el hábito lector. Para ello, se llevaron a cabo sesiones continuas y competitivas, de constantes ideas de reflexión sobre el texto que beneficiaron a los estudiantes, en consecuencia los resultados corroboran que la hipótesis específica H_2 es válida.

Otra apreciación que se consideran aunque no es una variable de estudio, y de acuerdo con Vallés y Vallés (2006) es el rol didáctico que cumple el docente frente a los estudiantes, pues fue necesaria la estimulación de los conocimientos previos existentes sobre la naturaleza del texto que se ha de leer, lo cual estimuló el desarrollo de las capacidades cognitivas al poner en práctica en la lectura procesos como explicar, comparar, contrastar, apreciar, informar, clasificar, definir, sustituir, inferir, deducir, etc., sobre el propio texto de lectura. Ello supone una perspectiva metodológica fundamentada en los procesos cognitivos y metacognitivos intervinientes en la comprensión lectora que aporten conciencia en los alumnos sobre aspectos tales como: ¿Qué tengo que leer? ¿Qué se sabe sobre este tema? ¿Por qué y para qué tengo que leer? ¿Cómo he comprendido el tema? ¿Cuál es la idea fundamental de éste párrafo?, entre otras cuestiones reflexivas que permitieron obtener logros significativos en el grupo de estudio.

Dadas las condiciones que anteceden y desde la perspectiva escolar, disponer de una adecuada competencia en lectura comprensiva es fundamental para el aprendizaje y es una garantía para acceder al conocimiento escrito, para la búsqueda y localización de información en diversidad de textos escritos, en internet, para resolver problemas de distinta índole, para interpretar gráficos, analizar datos, mapas y disfrutar con la lectura, entre otras tareas (Salinas, 2010).

Finalmente, se puede afirmar que la continuidad y las estrategias aplicadas durante el desarrollo del Programa han sido favorables y trascendentes para mejorar la comprensión lectora en el grupo de estudio. Asimismo el ofrecer un ambiente acogedor y dinámico permitió una mejor retención del aprendizaje de las estrategias de lectura, así lo confirma Campos y Willis (2008) quienes sostienen que los alumnos retienen más los contenidos aprendidos cuando los asocian con emociones positivas fuertes. Las emociones conducen a la memoria. Tanto ellas como los recuerdos tienen bases químicas, es decir, el estado emocional puede potenciar u ocultar el aprendizaje. La retención del cerebro es alta cuando el aprendizaje se relaciona con experiencias placenteras. En efecto, es una de las cualidades que se tuvo presente a la hora de desarrollar el programa en el grupo de estudio, pues reafirmo que para comprender adecuadamente deben activarse procesos afectivos positivos y favorables que permitan poner en práctica los recursos cognitivos y lingüísticos de comprensión lectora.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

- a. El programa “Leo la imagen y comprendo mejor” incrementó de forma significativa la comprensión lectora en los niños del grupo experimental.
- b. Existen diferencias estadísticamente significativas, en cuanto a la efectividad del programa, que se evidencia en los resultados obtenidos en el post test, aplicado a ambos grupos, notándose que el mayor rendimiento corresponde al grupo experimental, quienes superaron al grupo control.
- c. Existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control al finalizar el programa, encontrándose que el mayor rendimiento corresponde al obtenido por el grupo experimental.
- d. Los estudiantes del grupo experimental evidenciaron deleite por la lectura optimizando así sus conocimientos en los diferentes niveles de comprensión lectora, así como las demás áreas curriculares.

5.2 Recomendaciones

- a. Habiendo comprobado la efectividad del programa “Leo la imagen y comprendo mejor” para desarrollar la comprensión lectora, se recomienda:
- b. Continuar con la aplicación de programas de comprensión lectora en los estudiantes aplicando diversas estrategias de aprendizaje.
- c. Proponer a los docentes que desarrollen estrategias de lectura en un ambiente favorable y ameno para lograr aprendizajes duraderos.
- d. Los programas de comprensión lectora deben seguir una metodología activa para lograr un buen nivel de comprensión de textos.
- e. Reflexionar sobre la importancia de la lectura y la comprensión lectora, como base del aprendizaje de las demás áreas y como un medio de aprendizaje continuo para toda la vida.
- f. Que el docente desempeñe el rol mediador y facilitador de estrategias para optimizar la comprensión lectora, además de mostrar buena empatía.

- g. Los estudiantes deben responder a las preguntas metacognitivas, para lograr la reflexión e identificar sus dificultades de comprensión de lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atoc, P. (2010). *Los niveles de la comprensión lectora*.

http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=4000&a=articulo_completo

Blanco, M. (2008). *Efectos de la aplicación del programa de entrenamiento en conciencia fonológica PECONFO, en el aprendizaje de la lectura en niños de segundo grado de primaria*. Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología, Mención: Psicología Educativa. UNMSM, Lima, Perú.

Blumen S. (2001). *Enriquecer el talento en el aula de clase*. Lima, Ministerio de Educación/MECEP.

http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/publicaciones/mecep/doc11/mecep11_completo.pdf.

Campos, L. y Willis, J. (2008). Neurociencias y Aprendizaje. *Revista: El Educador* (12), 17, <http://es.calameo.com/read/000096330b4f32e9e1e6a>

Canales, C. (2005). *Procesos cognitivos y estrategias que intervienen en la lectura comprensiva: Diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje*. Tesis para optar el Grado Académico de Doctor en Psicología, UNMSM, Lima, Perú.

http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2005/canales_gr/pdf/canales_gr-TH.2.pdf

Canales, C. (2012). *Asociación entre el desarrollo de factores neuropsicológicos, procesos cognitivos y niveles de lectura en niños de diferente nivel socioeconómico del Callao*. Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Neurociencias, UNMSM, Lima, Perú.

http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2012/canales_gr/html/index-frames.html

Castro, I. (2013). *Comprensión lectora y producción de textos en niños de tercer grado de primaria de una Institución Educativa no estatal del distrito de Chorrillos*. Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Psicología con mención en Problemas de Aprendizaje, Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.

- Claux, L. y La Rosa I. (2004). *La comprensión de Lectura en el aula*. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cubas, A. (2007) *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria*. Tesis para obtener el Título de Licenciada en Psicología con Mención en Psicología Educacional, PUCP. Lima, Perú.
- http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/427/CUBAS_BARRUETO_ANA_ACTITUDES_HACIA_LECTURA.pdf?sequence=1
- Cuetos, F. (2002). *Psicología de la Lectura*. España: Editorial CISSPRAXIS S.A.
- Delgado, A., Ecurra, M. y Torres, W. (20007). *Pruebas Psicopedagógicas Adaptadas en Percepción, Razonamiento Matemático, Comprensión Lectora y Atención*. Lima. Perú: Editorial Hozlo S.R.L.
- Frías, D. (2009). *Métodos y diseños de investigación*. Universidad de Valencia. <http://ocw.uv.es/ciencias-sociales-y-juridicas/metodos/2/12329-5validez2.pdf>
- Gómez, A. (2009). *Relación entre la competencia lectora y el logro de aprendizaje en el área de comunicación, en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria de las I.E. estatales del distrito de Paucarpata*. Trabajo de Investigación. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Perú.
- [http://www.ongopd.com/Publicaciones/TrabajosInvestigacion/norica%20amparo%20gomez,%20relacion%20entre%20la%20competencia%20lectora%20y%20el%20logro%20de%20aprendizaje%20\(publicado%20e.pdf](http://www.ongopd.com/Publicaciones/TrabajosInvestigacion/norica%20amparo%20gomez,%20relacion%20entre%20la%20competencia%20lectora%20y%20el%20logro%20de%20aprendizaje%20(publicado%20e.pdf)
- Guerrero, A., (2013). *Rutas de aprendizaje, ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas?*, Desarrollo de la comunicación, II y III ciclo, Ministerio de Educación, Lima: Corporación Gráfica Navarrete.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* México. McGraw – Hill-Interamericana Editores.
- Herrera, M., Varela, E., Rueda I., Pelayes, S., Reinoso, M., Muñoz, S. y Quiroga, V. (2010). *Evaluación de la Educación: Factores que inciden en la comprensión lectora*. Buenos Aires.

http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EVALUACION/R1677_Herrera.pdf.

Jurado, F. y Bustamante G. (1995). *Los Procesos de Lectura: Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación. (2009). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima: World Color Perú.

Ministerio de Educación. (2013). *Manual de Uso del Kit de Evaluación “Demostrando lo que aprendimos” Rutas de Aprendizaje*. Lima. Perú.

Paucar, M. (2007). *Influencias de un Programa de Mejoramiento de la Comprensión Lectora sobre el Rendimiento Escolar en Alumnos de Cuarto Grado de Primaria*. Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Psicología con mención en Problemas de Aprendizaje. Universidad Ricardo Palma, Lima- Perú.

Pinzás, J. (2001). *Leer pensando, Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial.

Pisa (2010). La danza de los números II. Los resultados de la prueba PISA: Más allá del cálculo político. [http://www.20110210-la danza de los números II A.pdf](http://www.20110210-la-danza-de-los-numeros-II-A.pdf)

Rojas, S. (2008). *Efectos del programa Aprendo Estrategias para Leer y Comprender para incrementar el nivel de Comprensión Lectora de los alumnos de 6to grado de Educación Primaria*. Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Psicología con mención en Problemas de Aprendizaje. Universidad Ricardo Palma. Lima. Perú

http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/07/2010_Salinas_Efectos-de-un-programa-de-comprension-lectora-en-estudiantes-de-cuarto-de-primaria-de-una-institucion-educativa-del-Callao.pdf

Salinas, J. (2010). Efectos de un programa de comprensión lectora en estudiantes de cuarto de primaria de una institución educativa del Callao. Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Educación en la mención de Psicopedagogía. Universidad de San Ignacio de Loyola. Lima. Perú.

- Sánchez, H. y Reyes, C. (2009). *Metodología y Diseño en la Investigación Científica*. Lima. Editorial: Visión Universitaria.
- Siegel y Castellan. (1995). *Estadísticas no paramétricas, aplicadas a las ciencias de la Conducta*. México: Editorial Trillas.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de Lectura*. España. Editorial GRAÓ de Serveis Pedagògics.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2006). *Método para la formación de la Lectura: Una perspectiva Vigotskiana*. Lima: Ediciones Libro Amigo.
- Tapia, V. (2003). *Programa Psicopedagógico de Comprensión Lectora: Aprendo a pensar a través de la lectura (APELEC)*. Lima. Centro de Producción Editorial e Imprenta de la UNMSM.
- Torres, W. (2006). *Comprensión Lectora. Pensamiento y Acción*. Revista de la Escuela de Post Grado de la Universidad Ricardo Palma. Lima. Perú: Editorial HOZLO S.R.L.
- Vallés, A. (1998). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. España: Editorial Promolibro.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2006). *Comprensión Lectora y Estudio*. Valencia. Editorial Promolibro
- Velez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1980). *Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria*. <http://www.oei.es/calidad2/Velezd.PDF>
- Vidal, G. y Manjón, J. (2000). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica: Lectura y Escritura - Vol. II*. Madrid: Editorial EOS.
- Zarzosa, M. (2003). *El programa del nivel 1 sobre la comprensión de Lectura en niños que cursan el 3er grado de primaria de nivel socioeconómico medio bajo*. Tesis para optar el título profesional de Psicología. UNMSM, Lima, Perú. http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2003/zarzosa_rs/html/index-frames.html.

ANEXOS

SESIÓN N° 01

OBJETIVO: Identificar detalles, personajes y los sinónimos.

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
Activar su pensamiento	ACTIVIDADES DE INICIO: Adivinanza: “Chiquito como un ratón Cuida la casa como un León” Qué será?	5’	Adivinanzas Papelotes	Disfrutan pensando en adivinar las adivinanzas.
Preguntas para rescatar los saberes previos	Se les hará preguntas: Ustedes tienen una mascota en casa? Cuáles? ¿Cómo se llaman? ¿Ustedes creen que un gato y un zorro pueden ser amigos?	5’		Expresan su opinión espontáneamente.
Leer adecuadamente	ACTIVIDADES DE PROCESO: Se les repartirá la lectura “El zorro y el gato ”, para que sigan la lectura visual y silenciosa, mientras la profesora lee como modelo dando buena entonación y respetando los signos de puntuación, luego leerán por turnos, siguiendo el modelo y en voz alta. Dialogamos sobre el texto leído y responden las preguntas.	10’	Hoja impresa con la lectura	Realiza pausa en la lectura al encontrar los signos de puntuación.
Identificar y responder las preguntas realizadas	Responde actividades de la ficha Marca la respuesta correcta Responde las preguntas Une las palabras que significan lo mismo Escribe el nombre de 4 personajes o cosas que ve en la lámina.	25’	Hoja impresa con las actividades	Identifican los sinónimos en la ficha. Identifican los personajes de la historia. Expresan el mensaje de la lectura

	<p>Describe a los principales personajes con apoyo de imágenes. Reflexiona sobre el mensaje de la lectura.</p> <p>ACTIVIDADES DE SALIDA: Reflexionan sobre el trabajo realizado a través de las siguientes interrogantes:- ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué dificultades tuvimos? - ¿Cómo las superamos?</p>			
--	--	--	--	--

SESIÓN N° 02

OBJETIVO: Identificar detalles, personajes y los sinónimos.

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
Desarrollan su creatividad armando palabras.	<p>ACTIVIDADES DE INICIO: Luego del saludo, los niños arman palabras referidas a la lectura y forman oraciones verbalmente con la palabra que les toca por grupos.</p>	5'	Letras sueltas	Arman las palabras
Rescatar los saberes previos	<p>Se les preguntará: ¿conocen la vaca? ¿Cómo es? ¿Dónde vive? ¿Qué come? ¿Ustedes creen que la vaca va a la escuela? ¿Cómo se llamará la lectura de hoy?</p>	5'		Expresan su opinión espontáneamente.
Leer adecuadamente	<p>ACTIVIDADES DE PROCESO:</p>			Realiza pausa en la lectura al encontrar

SESIÓN N° 03

OBJETIVO: Identificar detalles, los opuestos, secuencias y las ideas principales.

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
Activar su pensamiento	ACTIVIDADES DE INICIO: Luego del saludo, completan palabras con las vocales que le correspondan y leen una adivinanza.	5'	Letras sueltas	Disfrutan completando la adivinanza.
Rescatar los saberes previos	Se les preguntará: ¿Han visto la araña? ¿Cómo es? ¿Dónde vive? ¿Ustedes creen que la araña es trabajadora? ¿Qué leeremos hoy día?	5'		Expresan sus saberes previos espontáneamente.
Leer adecuadamente	ACTIVIDADES DE PROCESO: Se repartirá la lectura: " La lección de la arañita empeñosa " para que sigan la lectura visual y silenciosa, mientras la profesora lee como modelo dando buena entonación, luego leerán por turnos, siguiendo el modelo y en voz alta. Dialogamos sobre el texto leído y responden las preguntas.	10'	Hoja impresa con la lectura	Realiza pausa en la lectura al encontrar los signos de puntuación
Identificar y responder preguntas realizadas	Responde actividades de la ficha Marca la respuesta correcta Responde las preguntas Completa los espacios en blanco Describe la arañita Escribe M, si es masculino o F, si es femenino. Reflexiona sobre el mensaje de la lectura, y lo expresa con sus propias palabras.	25'	Hoja impresa con las actividades	Identifican las características de la arañita.

	<p>ACTIVIDADES DE SALIDA: Recepción y evaluación de las hojas de trabajo. Reflexionan sobre el trabajo realizado a través de las siguientes interrogantes:- ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué dificultades tuvimos? - ¿Cómo las superamos?</p>			Identifican los personajes de la historia. Expresan el mensaje de la lectura
--	--	--	--	---

SESIÓN N° 04

OBJETIVO: Identificar detalles, secuencias, las ideas principales y el mensaje del texto.

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
<p>Estimular los procesos intelectuales</p> <p>Rescatar los saberes previos</p>	<p>ACTIVIDADES DE INICIO: Luego del saludo, todos Jugamos “Ritmo a Gogó” Cada estudiante dirá el nombre de frutas, nombres, ect. que le toca decir en cada parada del juego.</p> <p>Se les hará preguntas: ¿Les gusta salir al parque? ¿Salen de paseo? ¿Cómo dejan el lugar donde ocupan? ¿Cómo se llamará nuestra lectura de hoy día?</p>	<p>5’</p> <p>5’</p>	<p>Los niños la profesora</p>	<p>Participan respondiendo a las categorías que se le asigne.</p> <p>Expresa su opinión espontáneamente.</p>

<p>Leer adecuadamente</p> <p>Identificar y responder preguntas realizadas</p>	<p>ACTIVIDADES DE PROCESO: Se les repartirá la lectura “El medio ambiente”, para que sigan la lectura visual y silenciosa, mientras la profesora lee como modelo dando buena entonación, luego leerán por turnos, siguiendo el modelo y en voz alta. Dialogamos sobre el texto leído y responden las preguntas.</p> <p>Responde actividades de la ficha Marca la respuesta correcta Responde las preguntas Une las palabras con su significado Ordena las palabras alfabéticamente Escribe el femenino de las palabras En qué se parecen y en qué se diferencian.</p> <p>Reflexiona sobre el mensaje de la lectura.</p> <p>ACTIVIDADES DE SALIDA: Recepción y evaluación de las hojas de trabajo. Reflexionan sobre el trabajo realizado a través de las siguientes interrogantes:- ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué dificultades tuvimos? - ¿Cómo las superamos?</p>	<p>10'</p> <p>25'</p>	<p>Hoja impresa con la lectura</p> <p>Hoja impresa con las actividades</p>	<p>Realiza pausa en la lectura al encontrar los signos de puntuación</p> <p>Identifican las características del medio ambiente. Identifican a los personajes de la historia. Expresan el mensaje de la lectura</p>
---	--	-----------------------	--	--

SESIÓN N° 05

OBJETIVO: Identificar detalles, los opuestos, las ideas principales y el mensaje del texto.

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
Activar su pensamiento	ACTIVIDADES DE INICIO: Luego del saludo se les hará preguntas referidas a acertijos cortos: Ejm: ¿Quiénes entran dando vueltas a una casa?!!!! Luego se les pregunta. ¿Les gusta salir de paseo? ¿A dónde van? ¿Les gusta ver los árboles? ¿Cómo se llamará nuestra lectura de hoy día?	10'	Libro de acertijos	Expresan sus ideas espontáneamente.
Rescatar los saberes previos				
Leer adecuadamente	ACTIVIDADES DE PROCESO: Se les repartirá la lectura “ El cartero del bosque ”, para que sigan la lectura visual y silenciosa, mientras la profesora lee como modelo dando buena entonación, luego leerán por turnos, siguiendo el modelo y en voz alta. Dialogamos sobre el texto leído y responden las preguntas.	10'	Hoja impresa con la lectura	Realiza pausa en la lectura al encontrar los signos de puntuación
Identificar y responder preguntas realizadas	Responde actividades de la ficha Une la palabra con su significado Responde las preguntas Escribe verdadero(V) o falso(F) Cambia las palabras por un antónimo Une cada palabra con el antónimo Reflexiona sobre el mensaje de la lectura.	25'	Hoja impresa con las actividades	Menciona las características del personaje. Encierra lo que es verdadero o falso. Expresan el mensaje de la lectura



	<p>ACTIVIDADES DE SALIDA: Recepción y evaluación de las hojas de trabajo. Reflexionan sobre el trabajo realizado a través de las siguientes interrogantes:- ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué dificultades tuvimos? - ¿Cómo las superamos?</p>			
--	--	--	--	--

SESIÓN N° 06

OBJETIVO: Identificar detalles, los sinónimos, secuencias, las ideas principales y el mensaje del texto.

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
<p>Activar su pensamiento</p> <p>Rescatar los saberes previos</p> <p>Leer adecuadamente</p>	<p>ACTIVIDADES DE INICIO: Luego del saludo, se les presenta un papelote con ejercicios de jeroglíficos en dibujos que ellos tendrán que adivinar y escribir la respuesta, luego se les hará preguntas: ¿Conocen un zorro? ¿Dónde viven? ¿Qué otros animales hay en al granja? ¿Cómo se llamará nuestra lectura de hoy día?</p> <p>ACTIVIDADES DE PROCESO: Se les repartirá la lectura “El cuy y el zorro”, para que sigan la lectura visual y silenciosa, mientras la profesora lee como modelo dando buena entonación y respetando los signos de puntuación, luego leerán por turnos, siguiendo el modelo y en voz alta.</p>	<p>5'</p> <p>15'</p>	<p>Papelote con dibujos</p> <p>Hoja impresa con la lectura</p>	<p>Expresan sus ideas espontáneamente.</p> <p>Realiza pausa en la lectura al encontrar los signos de puntuación</p>

<p>Identificar y responder las preguntas realizadas</p>	<p>Dialogamos sobre el texto leído y responden las preguntas.</p> <p>Responde actividades de la ficha</p> <p>Une la palabra con su sinónimo Escribe verdadero(V) o falso(F) Marca la respuesta correcta Responde las preguntas Describe al cuy Reflexiona sobre el mensaje de la lectura.</p>  <p>ACTIVIDADES DE SALIDA: Recepción y evaluación de las hojas de trabajo. Reflexionan sobre el trabajo realizado a través de las siguientes interrogantes:- ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué dificultades tuvimos? - ¿Cómo las superamos?</p>	<p>25'</p>	<p>Hoja impresa con las actividades</p>	<p>Mencionan las características de los personajes. Indican los personajes principales. Expresan el mensaje de la lectura</p>
---	--	------------	---	---

SESIÓN N° 07

OBJETIVO: Establecer relaciones entre el texto y sus experiencias para inferir información.

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
<p>Responden preguntas para</p>	<p>ACTIVIDADES DE INICIO:</p>	<p>5'</p>		

<p>evocar los saberes previos</p> <p>Leer adecuadamente</p> <p>Responder las preguntas de la lectura</p>	<p>Luego del saludo, se les hará preguntas: ¿Conocen un río? ¿Qué vieron en el río? ¿Qué leeremos el día de hoy?</p> <p>ACTIVIDADES DE PROCESO: Se les repartirá la lectura “La rana solitaria”, para que sigan la lectura visual y silenciosa, mientras la profesora lee como modelo dando buena entonación, luego ellos leerán por turnos, siguiendo el modelo y debatimos sobre la lectura dando nuevos títulos, predicciones de hechos, cambiando situaciones y/o finales, etc .</p> <p>Responde actividades de la ficha Relaciona la palabra con su significado Marca la respuesta correcta Responde las preguntas Ordena las palabras y forma una oración Reflexiona sobre el mensaje de la lectura. Relaciona sus experiencias con la lectura y predice nuevos finales o consecuencias.</p> <p>ACTIVIDADES DE SALIDA: Recepción y evaluación de las hojas de trabajo. Reflexionan sobre el trabajo realizado a través de las siguientes interrogantes:- ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué dificultades tuvimos? - ¿Cómo las superamos?.</p>	<p>15'</p> <p>25'</p>	 <p>Hoja impresa con la lectura</p> <p>Hoja impresa con las actividades</p> 	<p>Expresan sus saberes previos espontáneamente.</p> <p>Realiza pausa en la lectura al encontrar los signos de puntuación</p> <p>Predicen otros finales o consecuencias ante la lectura.</p>
--	--	-----------------------	---	--

SESIÓN N° 08

OBJETIVO: Establecer relaciones entre el texto y sus experiencias para inferir información y predecir consecuencias.

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
<p>Rescatar los saberes previos</p> <p>Leer adecuadamente</p> <p>Responder las preguntas de la lectura.</p>	<p>ACTIVIDADES DE INICIO: Luego del saludo a todos los niños, se les hará preguntas: ¿Qué animales conocen? ¿Cuáles les gusta más? ¿Por qué? ¿Cómo se llamará nuestra lectura de hoy día?</p> <p>ACTIVIDADES DE PROCESO: Se les repartirá la lectura “Los animales y el terremoto”, para que sigan la lectura visual y silenciosa, mientras la profesora lee como modelo dando buena entonación, luego leerán por turnos, siguiendo el modelo y debatimos sobre la lectura dando nuevos títulos, predicciones de hechos, cambiando situaciones y/o finales, etc Responde actividades de la ficha</p> <p>Completa las oraciones con la frase correcta Opina sobre las ideas del sabio Alemán Subraya con rojo los verbos y sustantivos propios Reflexiona sobre el mensaje de la lectura. Relaciona sus experiencias con la lectura y predice nuevos finales o consecuencias.</p> <p>ACTIVIDADES DE SALIDA:</p>	<p>5'</p> <p>15'</p> <p>25'</p>	 <p>Hoja impresa con la lectura</p> <p>Hoja impresa con las actividades</p>	<p>Expresan sus saberes previos espontáneamente.</p> <p>Realiza pausa en la lectura al encontrar los signos de puntuación</p> <p>Predicen otros finales o consecuencias ante la lectura.</p>

	Recepción y evaluación de las hojas de trabajo. Reflexionan sobre el trabajo realizado a través de las siguientes interrogantes:- ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué dificultades tuvimos? - ¿Cómo las superamos?			
--	--	--	--	--

SESIÓN N° 09

OBJETIVO: Establecer relaciones entre el texto y sus experiencias para inferir información y predecir consecuencias.

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
Activar su pensamiento	ACTIVIDADES DE INICIO: Luego del saludo se les hará preguntas referidas a acertijos cortos.	5'	Libro de acertijos	Expresan sus ideas espontáneamente.
Rescatar los saberes previos	Seguidamente se les hará preguntas: ¿Qué frutas te gusta? ¿Cuáles son más sabrosas? ¿Por qué? ¿Cómo se llamará nuestra lectura de hoy día?	5'		Expresan sus saberes previos espontáneamente.
Leer adecuadamente	ACTIVIDADES DE PROCESO: Se les repartirá la lectura “ El emperador y los higos ”, para que sigan la lectura visual y silenciosa, mientras la profesora lee como modelo dando buena entonación y respetando los signos de puntuación, luego leerán por turnos, siguiendo el modelo y debatimos sobre la lectura dando nuevos títulos,	10'	Hoja impresa con la lectura	Realiza pausa en la lectura al encontrar los signos de puntuación

<p>Responder las preguntas de la lectura.</p>	<p>predicciones de hechos, cambiando situaciones y/o finales, etc</p> <p>Responde actividades de la ficha Leen y marca la respuesta correcta Responde las preguntas Completa utilizando los conectores adecuados Reflexiona sobre el mensaje de la lectura. Relaciona sus experiencias con la lectura y predice nuevos finales o consecuencias.</p> <p>ACTIVIDADES DE SALIDA: Recepción y evaluación de las hojas de trabajo. Reflexionan sobre el trabajo realizado a través de las siguientes interrogantes:- ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué dificultades tuvimos? - ¿Cómo las superamos?</p>	<p>25'</p>	<p>Hoja impresa con las actividades</p>	<p>Predicen otros finales o consecuencias ante la lectura.</p>
---	--	------------	---	--

SESIÓN N° 10

OBJETIVO: Establecer relaciones entre el texto y sus experiencias para inferir información y predecir consecuencias.

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
<p>Activar su atención y pensamiento</p>	<p>ACTIVIDADES DE INICIO: Luego del saludo, se les dice que tienen que adivinar adivinanzas sencillas que son la descripción de elementos de su entorno (frutas, animales, etc.).</p>	<p>5'</p>	<p>Adivinanzas</p>	<p>Expresan sus respuestas tentativas</p>

Rescatar los saberes previos	Luego se les pregunta:¿Conocen a los niños discapacitados? ¿Dónde estudian? ¿Por qué? ¿Cómo se llamará nuestra lectura de hoy día?	5'		levantando la mano espontáneamente.
Leer adecuadamente	ACTIVIDADES DE PROCESO: Se les repartirá la lectura “ La fe del ciego ”, para que sigan la lectura silenciosa mientras la profesora lee como modelo dando buena entonación, luego leerán por turnos, siguiendo el modelo y debatimos sobre la lectura dando nuevos títulos, predicciones de hechos, cambiando situaciones y/o finales, etc	10'	Hoja impresa con la lectura	Realiza pausa en la lectura al encontrar los signos de puntuación
Identificar y responder las preguntas realizadas	Responde actividades de la ficha Marca la respuesta correcta Responde las preguntas Escribe 5 sustantivos de la lectura Completa utilizando los conectores adecuados Reflexiona sobre el mensaje de la lectura. Relaciona sus experiencias con la lectura y predice nuevos finales o consecuencias. ACTIVIDADES DE SALIDA: Recepción y evaluación de las hojas de trabajo. Reflexionan sobre el trabajo realizado a través de las siguientes interrogantes:- ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué dificultades tuvimos? - ¿Cómo las superamos?	25'	Hoja impresa con las actividades 	Predicen otros finales o consecuencias ante la lectura.

SESIÓN N° 11

OBJETIVO: Establecer relaciones entre el texto y sus experiencias para inferir información, proponer títulos y predecir consecuencias.

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
Mover su cuerpo al ritmo de una canción.	ACTIVIDADES DE INICIO: Todos de pie cantamos "El perro Bobby" El perro Bobby se molestó Porqué le piso la cola y le dolió A la uau, uau, uau, (bis) Porque le pisó la cola	5'	Su cuerpo	Disfrutan al mover su cuerpo
Rescatar los saberes previos	Se les pregunta: ¿Qué animales conocen? ¿Dónde viven? ¿Cómo se llamará nuestra lectura de hoy día?	5'		Expresan sus ideas espontáneamente.
Leer adecuadamente	ACTIVIDADES DE PROCESO: Se les repartirá la lectura " El loro tonto ", para que sigan la lectura visual y silenciosa mientras la profesora lee como modelo dando buena entonación y respetando los signos de puntuación, luego leerán por turnos, siguiendo el modelo y debatimos sobre la lectura dando nuevos títulos, predicciones de hechos, cambiar situaciones, etc	10'	Hoja impresa con la lectura	Realiza pausa en la lectura al encontrar los signos de puntuación
Identificar y responder preguntas realizadas	Responde actividades de la ficha Responde las preguntas Escribe verdadero(V) o falso(F)	25'	Hoja impresa con las actividades	Proponen nuevos títulos para la lectura.

	<p>Completa el texto con las palabras del recuadro Escribe una adivinanza para el loro Reflexiona sobre el mensaje de la lectura y proponen nuevos títulos. Relaciona sus experiencias con la lectura y predice nuevos finales.</p> <p>ACTIVIDADES DE SALIDA: Recepción y evaluación de las hojas de trabajo. Reflexionan sobre el trabajo realizado a través de las siguientes interrogantes:- ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué dificultades tuvimos? - ¿Cómo las superamos?</p>			<p>Predicen otros finales ante la lectura.</p>
--	---	--	---	--

SESIÓN N° 12

OBJETIVO: Establecer relaciones entre el texto y sus experiencias para inferir información, proponer títulos y predecir consecuencias.

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
<p>Responden preguntas para evocar los</p>	<p>ACTIVIDADES DE INICIO: Todos escuchan con atención: Es un animalito que tiene cerdas, tiene 4 patas, tiene el hocico redondo, camina lento y es de color rosado ¿Quién será?</p>	<p>5'</p>	<p>Adivinanza</p>	<p>Expresan sus ideas espontáneamente.</p>

<p>saberes previos y activar su pensamiento</p>	<p>..... Luego que respondan se les pregunta: ¿Qué animalito dice oic oic ? ¿Dónde vive? ¿Cómo se llamará nuestra lectura de hoy día?</p>	<p>5'</p>		
<p>Leer adecuadamente</p>	<p>ACTIVIDADES DE PROCESO: Se les repartirá la lectura “La cerdita y el lobato”, para que sigan la lectura visual y silenciosa mientras la profesora lee como modelo dando buena entonación y respetando los signos de puntuación, luego leerán por turnos, siguiendo el modelo y debatimos sobre la lectura dando nuevos títulos, predicciones de hechos, cambiar situaciones, etc <u>Responde actividades de la ficha</u></p>	<p>10'</p>	<p>Hoja impresa con la lectura</p>	<p>Realiza pausa en la lectura al encontrar los signos de puntuación y los</p>
<p>Identificar y responder las preguntas realizadas</p>	<p>Arma la secuencia del cuento Completa la oración Subraya los nombres de animales y cosas. Forma oraciones con el nombre de los dibujos Reflexiona sobre el mensaje de la lectura. Relaciona sus experiencias con la lectura y predice nuevos finales o consecuencias.</p> <p>ACTIVIDADES DE SALIDA: Recepción y evaluación de las hojas de trabajo. Reflexionan sobre el trabajo realizado a través de las siguientes interrogantes:- ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué dificultades tuvimos? - ¿Cómo las superamos?</p>	<p>25'</p>	 <p>Hoja impresa con las actividades</p>	<p>Proponen nuevos títulos para la lectura.</p> <p>Predicen otros finales o consecuencias ante la lectura.</p>

SESIÓN N° 13

OBJETIVO: Establecer relaciones entre el texto y sus experiencias para inferir información, proponer títulos y predecir consecuencias.

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
<p>Activar el pensamiento y sus saberes previos</p> <p>Leer adecuadamente</p> <p>Identificar y responder preguntas realizadas</p>	<p>ACTIVIDADES DE INICIO: Luego del saludo se les hará preguntas referidas a acertijos cortos, luego se les preguntará: ¿Conocen la rana? ¿Cómo hace? ¿Quién dice coro cocó? ¿Qué leeremos hoy día?</p> <p>ACTIVIDADES DE PROCESO: Se repartirá la lectura: " La rana y la gallina" para que sigan la lectura visual y silenciosa mientras la profesora lee dando buena entonación y respetando los signos de puntuación, luego leen por turnos, siguiendo el modelo y debatimos sobre la lectura dando nuevos títulos, predicciones de hechos, cambiar situaciones, etc. Responde actividades de la ficha Marca la respuesta correcta Responde las preguntas Une la frase con la figura correspondiente Completa la oración y las analogías Describe la gallina Reflexiona sobre el mensaje de la lectura.</p>	<p>5'</p> <p>15'</p> <p>25'</p>	<p>Libro de acertijos</p>  <p>Hoja impresa con la lectura</p>	<p>Expresan sus ideas espontáneamente.</p> <p>Realiza pausa en la lectura al encontrar los signos de puntuación</p> <p>Proponen nuevos títulos para la lectura.</p> <p>Predicen otros finales</p>

	<p>Relaciona sus experiencias con la lectura y predice nuevos finales o consecuencias.</p> <p>ACTIVIDADES DE SALIDA: Recepción y evaluación de las hojas de trabajo. Reflexionan sobre el trabajo realizado a través de las siguientes interrogantes:- ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué dificultades tuvimos? - ¿Cómo las superamos?</p>		<p>Hoja impresa con las actividades</p> 	<p>consecuencias ante la lectura.</p>
--	---	--	---	---------------------------------------

SESIÓN N° 14

OBJETIVO: Promover en el aula un clima democrático para sustentar opiniones frente a un comportamiento.

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
<p>Activar el pensamiento y los saberes previos.</p> <p>Leer en silencio. Leer respetando los signos de puntuación.</p>	<p>ACTIVIDADES DE INICIO: Saludan con palmaditas, a todos, luego observan una imagen de un cuervo y una jarra de agua y se les pregunta: ¿Qué hace el cuervo? ¿Qué querrá el cuervo? ¿A quién pedirían ayuda? Responden atentamente y luego preguntamos ¿Qué leeremos hoy día?</p> <p>ACTIVIDADES DE PROCESO: Se les repartirá la lectura “El cuervo astuto”, para que sigan la lectura visual y silenciosa mientras la profesora lee como modelo dando buena entonación</p>	<p>5'</p> <p>5'</p> <p>10'</p>	<p>Hoja impresa con la lectura</p>	<p>Expresan sus ideas espontáneamente.</p> <p>Leen con entonación adecuada</p>

<p>Identificar y responder las preguntas realizadas</p>	<p>y respetando los signos de puntuación, luego ellos leerán por turnos, siguiendo el modelo dado. Luego analizamos la lectura, promoviendo un clima democrático y de confianza para generar opiniones y juicio de valor de los hechos.</p> <p><u>Responde actividades de la ficha</u></p> <p>Responde las preguntas Completa los espacios en blanco Completa las analogías Completa la oración Escribe otras acciones que puede el cuervo. Reflexiona y opina sobre el contenido y los personajes de la lectura.</p> <p>ACTIVIDADES DE SALIDA: Recepción de las hojas de trabajo. Reflexionan sobre el trabajo realizado a través de las siguientes interrogantes:- ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué dificultades tuvimos? - ¿Cómo las superamos?</p>	<p>25'</p>	<p>Hoja impresa con las actividades</p>	<p>Opinan sobre el contenido de la lectura y los personajes.</p>
---	---	------------	---	--

SESIÓN N° 15

OBJETIVO: Promover en el aula un clima dialogante y democrático para sustentar opiniones frente a un comportamiento.

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
<p>Activar el pensamiento y los saberes previos.</p> <p>Leer en silencio. Leer respetando los signos de puntuación.</p> <p>Identificar y responder las preguntas realizadas</p>	<p>ACTIVIDADES DE INICIO: Saludamos a todos con una canción, luego adivinan adivinanzas de la vida cotidiana y crean nuevas adivinanzas. Se les pregunta: ¿Qué harían ustedes si estuvieran encerrados en un cuarto? ¿A quién pedirían ayuda? ¿Cómo se llamará nuestra lectura de hoy día?</p> <p>ACTIVIDADES DE PROCESO: Se les repartirá la lectura “Los canarios”, para que sigan la lectura visual y silenciosa mientras la profesora lee como modelo dando buena entonación y respetando los signos de puntuación, luego ellos leerán por turnos, siguiendo el modelo dado. Luego analizamos la lectura, promoviendo un clima democrático y de confianza para generar opiniones y juicio de valor de los hechos. Responde actividades de la ficha Responde las preguntas Escribe verdadero(V) o falso(F) Marca con una X la respuesta correcta Completa los espacios en blanco</p>	<p>5</p> <p>5'</p> <p>10'</p> <p>25'</p>	<p>Hoja impresa con la lectura</p> <p>Hoja impresa con las actividades</p>	<p>Expresan sus ideas espontáneamente.</p> <p>Leen con entonación adecuada</p> <p>Opinan sobre el contenido de la lectura y los personajes.</p>

	<p>Escribe lo que piensas del canario en libertad. Reflexiona y opina sobre el contenido y los personajes de la lectura.</p> <p>ACTIVIDADES DE SALIDA: Recepción de las hojas de trabajo. Reflexionan sobre el trabajo realizado a través de las siguientes interrogantes:- ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué dificultades tuvimos? - ¿Cómo las superamos?</p>			
--	---	--	--	--

SESIÓN N° 16

OBJETIVO: Promover en el aula un clima dialogante y democrático para sustentar opiniones y juzgar la actuación de los personajes frente a un comportamiento.

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
<p>Fortalecer lazos de amistad y compañerismo</p> <p>Rescatar los saberes previos</p>	<p>ACTIVIDADES DE INICIO: Todos de pie jugamos la dinámica “La mitad perdida” Todos los estudiantes se desplazan por el aula buscando la mitad de su figura que tienen y se dan un fuerte abrazo. Se les pregunta: ¿Qué harían ustedes si fueran prisioneros? ¿A quién pedirían ayuda? ¿Cómo se llamará nuestra lectura de hoy día?</p>	<p>5’</p> <p>5’</p>	<p>Su cuerpo</p>	<p>Aceptan el contacto físico y la amistad de sus pares</p> <p>Expresan sus ideas espontáneamente.</p>

<p>Leer en silencio. Leer respetando los signos de puntuación.</p>	<p>ACTIVIDADES DE PROCESO: Se les repartirá la lectura “El lobo y el cabrito”, para que sigan la lectura visual mientras la profesora lee como modelo dando buena entonación y respetando los signos de puntuación, luego ellos leerán por turnos, siguiendo el modelo. Luego analizamos la lectura, promoviendo un clima democrático y de confianza para generar opiniones y juicio de valor de los hechos.</p>	<p>10'</p>	<p>Hoja impresa con la lectura</p>	<p>Leen con entonación adecuada</p>
<p>Identificar y responder preguntas realizadas</p>	<p><u>Responde actividades de la ficha</u> Marca con un X la respuesta correcta Completa las oraciones Une los personajes con las acciones que realiza Escribe lo que piensas del lobo y el cabrito. Reflexiona y opina sobre el contenido y los personajes de la lectura.</p> <p>ACTIVIDADES DE SALIDA: Reflexionan sobre el trabajo realizado a través de las siguientes interrogantes:- ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué dificultades tuvimos? - ¿Cómo las superamos?</p>	<p>25'</p>	<p>Hoja impresa con las actividades</p>	<p>Opinan sobre el contenido de la lectura y los personajes.</p>

SESIÓN N° 17

OBJETIVO: Promover en el aula un clima dialogante y democrático para sustentar opiniones, juzgar la actuación de los personajes y emitir juicios frente a un comportamiento.

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
Mover su cuerpo al participar de una dinámica grupal .	ACTIVIDADES DE INICIO: Todos atentos jugamos “Encantado”. El que encanta persigue su objetivo hasta terminar con todos que van quedando inmóviles. Luego, respiramos aire por la nariz y exhalamos lentamente, repetimos (3 veces).	5’	Su cuerpo	Disfrutan al mover su cuerpo en la dinámica
Rescatar los saberes previos	Se les pregunta: ¿Qué les gustaría hacer si van de paseo a la sierra? ¿A quién ayudarían? ¿Cómo se llamará nuestra lectura de hoy día?	5’		Expresan sus ideas espontáneamente.
Leer en silencio. Leer respetando los signos de puntuación.	ACTIVIDADES DE PROCESO: Se les repartirá la lectura “ El pequeño pastor ”, para que sigan la lectura visual mientras la profesora lee como modelo dando buena entonación y respetando los signos de puntuación, luego ellos leerán por turnos, siguiendo el modelo. Luego analizamos la lectura, promoviendo un clima democrático y de confianza para generar opiniones y juicio de valor de los hechos.	10’	Hoja impresa con la lectura	Leen con entonación adecuada
Identificar y responder las	<u>Responde actividades de la ficha</u> Responde las preguntas	25’	Hoja impresa con las actividades	Opinan sobre el contenido de la

preguntas realizadas	<p>Escribe una pregunta a las respuestas Ordena la secuencia del cuento Escribe lo que piensas del pequeño pastor. Reflexiona y opina sobre el contenido y los personajes de la lectura.</p> <p>ACTIVIDADES DE SALIDA: Recepción de las hojas de trabajo. Reflexionan sobre el trabajo realizado a través de las siguientes interrogantes:- ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué dificultades tuvimos? - ¿Cómo las superamos?</p>			lectura y los personajes. Emiten juicio de valor ante los hechos o personajes.
----------------------	---	--	--	---

SESIÓN N° 18

OBJETIVO: Promover en el aula un clima dialogante y democrático para sustentar opiniones, juzgar la actuación de los personajes y emitir juicios frente a un comportamiento.

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
Estimular los procesos intelectuales	<p>ACTIVIDADES DE INICIO: Todos Jugamos “A Gogó”, cada estudiante dirá el nombre de (fruta, juguetes, útiles, etc) según categoría que se le asigne en el momento.</p>	5	Su cuerpo	Responden dando nombres según categorías.
Rescatar los saberes previos	<p>Se les pregunta: ¿Qué lugares del Perú conocen? ¿Con quién fueron? ¿Cuáles son las regiones del Perú? ¿Cómo se llamará nuestra lectura de hoy día?</p>	5'		Expresan sus ideas espontáneamente.
Leer en silencio.	<p>ACTIVIDADES DE PROCESO: Se les repartirá la lectura “Carmen la niña de la selva”, para que sigan la lectura visual mientras la</p>	10'	Hoja impresa con la lectura	Leen con entonación adecuada

<p>Leer respetando los signos de puntuación.</p> <p>Identificar y responder las preguntas realizadas</p>	<p>profesora lee como modelo dando buena entonación y respetando los signos de puntuación, luego ellos leerán por turnos, siguiendo el modelo. Luego analizamos la lectura, promoviendo un clima democrático y de confianza para generar opiniones y juicio de valor de los hechos.</p> <p><u>Responde actividades de la ficha</u></p> <p>Marca con un X la respuesta correcta</p> <p>Escribe los números según la secuencia</p> <p>Describe a los personajes</p> <p>Escribe lo que piensas de la niña de la selva.</p> <p>Reflexiona y opina sobre el contenido y los personajes de la lectura.</p> <p>ACTIVIDADES DE SALIDA:</p> <p>Recepción de las hojas de trabajo.</p> <p>Reflexionan sobre el trabajo realizado a través de las siguientes interrogantes:- ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué dificultades tuvimos? - ¿Cómo las superamos?</p>	<p>25'</p>	<p>Hoja impresa con las actividades</p>	<p>Opinan sobre el contenido de la lectura y los personajes.</p> <p>Emiten juicio de valor ante los hechos o personajes.</p>
--	--	------------	---	--

SESIÓN N° 19

OBJETIVO: Promover en el aula un clima dialogante y democrático para sustentar opiniones, juzgar la actuación de los personajes y emitir juicios frente a un comportamiento.

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
Estimular los procesos intelectuales	ACTIVIDADES DE INICIO: Todos Jugamos "A Gogó", cada estudiante dirá el nombre de (fruta, juguetes, útiles, etc) según categoría que se le asigne en el momento.	5'	Su cuerpo	Disfrutan dando nombres según categorías.
Rescatar los saberes previos	Se les pregunta: ¿Les gusta lavarse la cara? ¿Conocen un animalito que se lava la cara? ¿Cómo se llamará nuestra lectura de hoy día?	5'		Expresan sus ideas espontáneamente.
Leer en silencio. Leer respetando los signos de puntuación.	ACTIVIDADES DE PROCESO: Se les repartirá la lectura " ¿Por qué los gatos se lavan la cara? ", para que sigan la lectura visual mientras la profesora lee, dando buena entonación y respetando los signos de puntuación, luego ellos leerán por turnos, siguiendo el modelo. Luego analizamos la lectura, promoviendo un clima democrático y de confianza para generar opiniones y juicio de valor de los hechos.	10'	Hoja impresa con la lectura	Leen con entonación adecuada
Identificar y responder las	<u>Responde actividades de la ficha</u> Responde las preguntas Piensa y opina Une la figura con la afirmación correspondiente	25'	Hoja impresa con las actividades	Opinan sobre el contenido de la lectura y los personajes.

preguntas realizadas	<p>Escribe lo que piensas del gato de la lectura. Reflexiona y opina sobre el contenido y los personajes de la lectura.</p> <p>ACTIVIDADES DE SALIDA: Reflexionan sobre el trabajo realizado a través de las siguientes interrogantes:- ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué dificultades tuvimos? - ¿Cómo las superamos?</p>			Emiten juicio de valor ante los hechos o personajes.
----------------------	---	--	--	--

SESIÓN N° 20

OBJETIVO: Promover en el aula un clima dialogante y democrático para sustentar opiniones, juzgar la actuación de los personajes y emitir juicio frente a un comportamiento.

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
Estimular los procesos intelectuales	<p>ACTIVIDADES DE INICIO: Nos saludamos, luego responden varios acertijos cortos y crean otros nuevos según sus posibilidades. Se les pregunta: ¿A quién le gusta leer mucho? ¿Cómo estudian? ¿Dónde? ¿Cómo se llamará nuestra lectura de hoy día?</p> <p>ACTIVIDADES DE PROCESO: Se les repartirá la lectura “¿La ratita estudiosa?”, para que sigan la lectura visual y silenciosa, mientras la profesora lee, dando buena entonación y respetando los signos de puntuación, luego ellos leerán por turnos, siguiendo el modelo. Luego</p>	5' 5'	Acertijos	Expresan sus ideas espontáneamente.
Leer en silencio. Leer respetando los signos de puntuación.		10'	Hoja impresa con la lectura	Leen con entonación adecuada

<p>Identificar y responder las preguntas realizadas</p>	<p>analizamos la lectura, promoviendo un clima democrático y de confianza para generar opiniones y juicio de valor de los hechos.</p> <p><u>Responde actividades de la ficha</u> Marca con un X la respuesta correcta</p> <p>Responde las preguntas Ordena la secuencia del cuento Une cada frase con la palabra correspondiente Escribe lo que opinas de la ratita. Dale un valor emocional al personajes principal Reflexiona y opina sobre el contenido y los personajes de la lectura.</p> <p>ACTIVIDADES DE SALIDA: Recepción de las hojas de trabajo. Reflexionan sobre el trabajo realizado a través de las siguientes interrogantes:- ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué dificultades tuvimos? - ¿Cómo las superamos?</p>	<p>25'</p>	<p>Hoja impresa con las actividades</p>	<p>Opinan sobre el contenido de la lectura y los personajes. Emiten juicio de valor ante los hechos o personajes.</p>
---	---	------------	---	--

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allende, F., Condemarín M., Chadwick M. y Milicic N. (1990). *Comprensión de Lectura 1*. Fichas para la el desarrollo de la comprensión de la lectura, destinadas a niños de 7 a 9 años. Chile. Editorial Andrés Bello.
- Costa, A.Y., (2009). *Comprensión Lectora y Razonamiento Verbal*. 2do Grado. Perú. Ludotextos Editora S.A.C.
- Costa, A.Y., (2009). *Comprensión Lectora y Razonamiento Verbal*. 3er Grado. Perú. Ludotextos Editora S.A.C.
- Ruffinelli, J. (1996). *Comprensión de la Lectura*. México. Editorial Trillas.
- Tapia, M.V. (2003). *Programa Psicopedagógico de Comprensión Lectora: Aprendo a pensar a través de la lectura (APELEC)*. Lima- Perú. Centro de AUTORA: Producción Editorial e Imprenta de la UNMSM.
- Vallés A.A. y Vallés T.C. (2006). *Comprensión Lectora y Estudio*. Valencia. Editorial Promolibro.