

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Tesis de grado

Estudio de comprensión lectora y su influencia en el aprendizaje significativo de los alumnos de 6to año paralelo “A” de educación básica de la Unidad Educativa Brethren.

Previo al grado académico de MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Autor: Alída Andino

Directora de tesis: Dra. Ana Estrella

Quito, 2015

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADUACIÓN

Trabajo de tesis aprobado luego de haberse dado cumplimiento a los requisitos exigidos por el reglamento de Grado de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador previo a la obtención del Título de **MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.**

Dra. Ana Estrella
Presidente del Tribunal de Graduación

Dr. Vicente Robalino

Lector 1

Mgtr. Tamara Puente.

Lector 2

2015

AUTORÍA

Yo, Alída Andino, declaro que la presente investigación enmarcada en el actual trabajo de tesis es absolutamente original, auténtica y personal.

En virtud que el contenido de ésta investigación es de exclusiva responsabilidad legal y académica de la autora.

Alída Andino

CI: 0502089253

AGRADECIMIENTO

En primer lugar a Dios por haberme guiado por el camino correcto y poder realizar este trabajo investigativo, en segundo lugar a cada miembro de mi familia les doy gracias por ser parte de mi vida, quienes me han brindado bienestar y comprensión siendo mi apoyo en todo momento, depositando su entera confianza en cada reto presentado sin dudar ni un solo momento en mi capacidad. Finalmente un eterno agradecimiento a mi Directora de Tesis, Dra. Ana Estrella, por su total profesionalismo, conocimiento y guía brindado hacia mi persona, preparándome para un futuro competitivo y formando como persona de bien.

DEDICATORIA

La ejecución de este proyecto está dedicada a mis hijos David y Alejandro, pilares fundamentales en mi vida ya que sin su cariño, comprensión y fortaleza jamás hubiese podido conseguir las metas propuestas.

También dedico este proyecto a mi amado esposo, mi compañero inseparable de cada jornada. El representó gran esfuerzo y tesón en momentos de decline y cansancio.

Los Amo.

ÍNDICE

CAPÍTULO I	
INTRODUCCIÓN	1
1.1 Descripción del problema.	1
1.2 El Problema de investigación.	3
1.3 Justificación	3
1.4 Objetivos.....	4
1.4.1 Objetivo general.....	4
1.4.2 Objetivos específicos	4
CAPÍTULO II	
COMPRENSIÓN LECTORA	5
2.1 Niveles de comprensión lectora.....	9
2.1.1 Comprensión literal.....	9
2.1.2 Comprensión interpretativa.....	10
2.1.3 Comprensión inferencial.....	11
2.1.4 Comprensión crítica	11
2.1.5 Comprensión apreciativa	12
2.1.6 Comprensión creadora	13
2.2 Estrategias de comprensión lectora.....	13
2.3 Enseñanza de estrategias de comprensión lectora	16
2.4 Teorías de la comprensión lectora	22
2.4.1 La lectura como conjunto de habilidades o transferencia de información. 22	
2.4.2 La lectura como proceso interactivo.....	23
2.4.3 La lectura como proceso transaccional.....	23
2.5 Factores condicionantes	24
2.5.1 Concentración y atención en la lectura	24
2.5.2 Expectativas respecto a la lectura	27
2.5.3 Interés en la lectura	29
2.5.4 Estructura de los textos	30
2.5.5 Factores relativos al contexto	31
2.6 Tipos de textos	32
CAPÍTULO III	
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	38
3.1 Principales modelos pedagógicos de enseñanza.....	38
3.1.1 Paradigma Tradicional.....	38
3.1.2 Conductista	40
3.1.3 Pedagogía constructivista	42
3.1.4 Fundamentos teóricos del constructivismo.....	44
3.1.4.1 Teoría del desarrollo cognitivo – Piaget.....	45
3.1.4.2 Teoría sociocultural y andamiaje de Vygotsky	47
3.1.4.3 Modificabilidad Cognitiva – Feuerstein	48
3.2 Aprendizaje significativo	50

3.2.1	Importancia	52
3.2.2	Objetivos o finalidad.....	54
3.2.3	Aspectos prácticos	55
3.2.4	Metodologías	56
3.2.5	Estrategias	58
3.2.6	Técnicas	59
3.2.7	Evaluación	61
CAPÍTULO IV		
PROCESO DE INVESTIGACIÓN DE CAMPO		63
4.1	Enfoque de la investigación	63
4.2	Tipos de investigación	64
4.3	Nivel de la investigación.....	64
4.4	Población	65
4.5	Operacionalización de variables	65
4.6	Técnicas e instrumentos.....	66
4.6.1	Test de Comprensión Lectora	66
4.6.2	Instrucciones para la realización de las pruebas	67
4.6.3	Tabla de respuestas para las pruebas de acl 5.0	69
CAPÍTULO V		
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....		72
5.1	Resultados de la encuesta a docentes.....	72
5.2	Resultados del test de comprensión lectora a estudiantes de sexto año.....	82
5.3	Tabla resumen, calificación del test por estudiante	94
5.4	Tabla resumen de destrezas de comprensión lectora de acuerdo al test ac 5.0	96
5.5	Discusión de resultados	100
CAPÍTULO VI		
PROPUESTA		102
6.1	Presentación	102
6.2	Talleres.....	105
6.3	Taller para docentes	105
6.4	Taller para estudiantes	107
6.5	A. CONTENIDOS DEL TALLER 1: Recomendaciones para docentes.....	109
6.5.1	A.1 Manejar un proceso para la comprensión de textos	109
6.5.2	A.2 Motivar a la lectura	112
6.5.3	A.3 Justificar el porqué de la lectura	113
6.5.4	A.4 Activar el conocimiento previo.....	115
6.5.5	A.5 Establecer predicciones sobre el texto	117
6.5.6	A.6 Promover la discusión por parte de los estudiantes sobre el texto...	117
6.5.7	A.7 Seleccionar textos adecuados.....	118
6.5.8	A.8 Lectura diaria	123
6.5.9	A.9 Lectura pública.....	126
6.5.10	A.10 Narración de cuentos y otros textos	128
6.6	B. CONTENIDOS DEL TALLER 2: Recomendaciones para estudiantes ..	130

6.6.1	B.1 Mejorar la velocidad de lectura.....	130
6.6.1.1	B.1.1 Ejercicio para mejorar la velocidad lectora-1	131
6.6.1.2	B.1.2 Ejercicio para mejorar la velocidad lectora-2.....	133
6.6.1.3	B.1.3 Ejercicio para mejorar la velocidad lectora-3.....	134
6.6.2	B.2 Ampliar su vocabulario.....	135
6.6.3	B.3 Realizar una lectura silenciosa.....	137
6.6.4	B.4 Fortalecer hábitos de lectura	139
6.6.5	B.5 Realizar varias lecturas diferentes en un mismo texto.....	140
6.6.5.1	B.5.1 Lectura parafraseada.	140
6.6.5.2	B.5.2 Lectura recurrente	141
6.6.5.3	B.5.3 Lectura continua:	142
6.6.6	B.6 Concentrarse.....	142
6.6.7	B.7 Imaginar el contenido del texto.....	144
6.7	Reseñas de lectura juvenil.....	144
6.7.1	Libros nacionales	144
6.7.2	Libros extranjeros	146

CAPÍTULO VII:

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	150
--	------------

7.1	Conclusiones	150
7.2	Recomendaciones	151

REFERENCIAS.....	153
-------------------------	------------

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Los modelos de aprendizaje, bajo los que se propone la enseñanza actualmente, se enmarcan dentro de los principios constructivistas, principalmente en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (2002). Lo que se pretende con esto es alejarse del paradigma tradicional de la educación en el cual la memorización de los conocimientos era la base de la enseñanza. Aunque en el modelo tradicional de enseñanza la lectura era importante, esta se hacía sin poner énfasis en la comprensión del texto, y por lo mismo, se generaban hábitos de lectura mecánicos que no contribuían efectivamente a ampliar los conocimientos. El trabajo de investigación propuesto busca determinar los niveles de comprensión lectora para realizar una correlación con el aprendizaje significativo logrado por los estudiantes.

1.1 Descripción del problema.

El paradigma tradicional de educación ha dejado profundas secuelas, que hasta el momento no se han superado del todo, como menciona Rodríguez Gómez (1996, p. 4) “...esta perspectiva tradicional sigue ejerciendo una influencia notable en la sociedad y en el sistema educativo actual.” Aun cuando los nuevos lineamientos curriculares proponen una perspectiva de la enseñanza centrada en el estudiante, mediante la aplicación de metodologías activas para lograr un aprendizaje significativo, se observa que la lectura mecanicista, propia de un proceso encaminado a la memorización del contenido, es aun la que prima en los niños y niñas.

La lectura mecánica se produce cuando el estudiante lee sin escuchar ni comprender lo que está leyendo. Parte del problema se produce por el hábito de lectura palabra por palabra; es decir, una lectura lenta y pausada, que provoca que el lector no pueda formarse fácilmente una idea de toda la oración en conjunto, lo que incide negativamente en la comprensión integral del texto.

En los primeros años de aprendizaje del proceso de lectoescritura, es necesaria la lectura palabra por palabra, a fin de que el estudiante desarrolle la capacidad de interpretar el lenguaje escrito y lo relacione correctamente con el lenguaje hablado. Sin embargo, es claro, también, que los procesos de enseñanza de la lectoescritura se reducen cuando se ha logrado que los niños y niñas puedan leer sin problemas textos largos, bajo la premisa de que, mediante la práctica van a mejorar, tanto en velocidad de lectura como en su nivel de comprensión (De Lomas Lanantuoni, 2006). De todos modos, la conducta sobre la lectura, formada en los primeros años, subsiste y hace que un gran número de niños y niñas continúen con la aplicación de la lectura mecánica.

Es necesario que, una vez alcanzado un buen nivel de lectura, se manejen técnicas enfocadas al desarrollo de una lectura comprensiva, con un menor número de fijaciones visuales (es decir, pasando de fijaciones de palabra en palabra a fijaciones en grupos de palabras o frases). Es también importante el trabajo con la formación de hábitos correctos de lectura aplicando diversas técnicas de comprensión lectora.

La lectura es un aspecto fundamental del aprendizaje, principalmente del autoaprendizaje. El presente estudio busca determinar en qué medida la capacidad

de comprensión lectora incide sobre el aprendizaje significativo, y para ello se han definido diversos niveles a través de los siguientes indicadores:

- Respuestas de los estudiantes sobre la base de contenidos memorizados.
- Dificultad para expresar lo aprendido con sus propias palabras.
- Dificultad para la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.
- Análisis poco críticos que evidencian poca o nula relación de conocimientos nuevos con los adquiridos anteriormente.
- Bajas calificaciones en evaluaciones cualitativas.

1.2 El Problema de investigación.

¿Cómo influye la comprensión lectora en el aprendizaje significativo de los alumnos de 6to año paralelo “A” de educación básica de la Unidad Educativa Brethren?

1.3 Justificación

La investigación aportará con datos certeros sobre el nivel de incidencia de la comprensión lectora en el aprendizaje significativo y, por lo mismo, constituirá un referente para futuras investigaciones que profundicen en este campo.

El beneficio práctico del estudio lo constituye el diseño de una propuesta alternativa que ayudará a mejorar los niveles del aprendizaje significativo de los estudiantes. Para el desarrollo de la propuesta será necesario determinar los factores de incidencia entre la comprensión lectora y el aprendizaje significativo, a fin de establecer estrategias eficientes.

Los beneficiarios directos de la investigación son los niños y niñas de 6to año paralelo “A” de educación básica, pues la propuesta alternativa estará encaminada a su beneficio.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

- Establecer el papel de la comprensión lectora en el aprendizaje significativo de los alumnos de 6to año de educación básica de la Unidad Educativa Brethren.

1.4.2 Objetivos específicos

- Determinar los niveles de comprensión lectora de los alumnos de 6to año de educación básica mediante un test de comprensión lectora.
- Establecer los niveles de aprendizaje mediante los promedios de las evaluaciones en Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lengua y Literatura realizadas por los y las docentes a partir de los indicadores esenciales de evaluación y las destrezas con criterios de desempeño.
- Descubrir la relación existente entre las variables de investigación mediante análisis estadísticos y pruebas de comprobación de hipótesis.
- Diseñar una propuesta alternativa para docentes a partir de los datos obtenidos en la investigación, encaminada a que los profesores apliquen iniciativas y los estudiantes se esfuercen para mejorar la comprensión lectora y crear buenos hábitos de lectura.

CAPÍTULO II

COMPRENSIÓN LECTORA

Desde tiempos pasados los psicólogos y educadores se han interesado por el proceso que implica el contacto con el texto escrito. Cuando el cerebro decodifica un libro o cualquier documento que se lee; lo que interesa saber más allá de haberlo descifrado es, si fue comprendido o no lo fue.

En los años 60 y 70, un cierto número de especialistas en Lectura postuló que la comprensión tenía relación directa con la decodificación (Fries, 1962). Los docentes debían esforzarse más en potencializar las habilidades de lectura en sus alumnos, en lo que se refiere a conocimiento y dominio de los signos que representan letras en el abecedario, en mejorar el ritmo, la velocidad y el aplomo al leer, y con esto mejoraría la comprensión. Sin embargo, estas actividades no dieron los mejores resultados.

Durante los años 70 y 80 estudiosos en el área de Psicología, Educación y Lingüística se dedicaron a teorizar acerca de la manera como las personas comprendían los textos expositivos que leían, por medio de una nueva investigación que pudiera satisfacer los postulados que habían elaborado.

Torres (1997) menciona que:

Se planteó que la comprensión lectora tenía un orden jerárquico y secuencial, y que el autor construye el significado en el lector a través del medio escrito que le brinda (p. 22).

Se le dio relevancia a la parte sensorial, profundizando acerca de cómo se lee, donde se guarda la información y por cuánto tiempo; desde un punto de vista orgánico y científico.

Más adelante ya se habló de la significación de lo leído; esto es, no solo repetirlo sin ninguna aportación; sino relacionarlo, criticarlo y poner en acción la capacidad de elaborar nuevos significados basados en experiencias previas.

La comprensión del texto puede entenderse como un proceso cognitivo mediante el cual se construye el significado de la lectura mediante la identificación de las ideas y la capacidad para relacionarlas entre sí, es decir, se trata de una interacción con el texto, de acuerdo con Silvia (2006, p. 18) que recalca que el proceso es siempre el mismo, sea cual sea la extensión de la lectura.

Esta interacción mencionada, es diferente dependiendo del texto que se comprende. Para Carpio, Pacheco, Flores y Canales (2000, p. 11), al leer una carta, un cuento o inclusive una partitura musical, se generan procesos de comprensión diferentes, por lo que se puede entender a la comprensión lectora como una “función” que se genera al existir una correspondencia entre la conducta de quien lee y las circunstancias en las que lee. En este caso, la lectura comprensiva, o en su lugar, la comprensión lectora, se logra cuando la conducta de quien lee está enfocada al tema, a las ideas y al sentido de lo que se lee, mientras que las circunstancias en las que se lee se relacionan con las características de la lectura, el conocimiento previo que se tenga sobre la temática de la lectura, los distractores internos o externos del entorno, y la destreza para leer correctamente.

Para Zarzosa (2007, p. 45), la interacción en la lectura comprensiva se da entre cinco elementos. Primero, el texto, que puede ser más sencillo o complejo dependiendo de su estilo, legibilidad, extensión, estructura, organización, entre otros aspectos de forma como de fondo (contenido, profundidad, abstracción). En

este caso la lectura debe ser compatible con los intereses y edad cognitiva del lector. Segundo, la percepción del propio lector de considerar que ha comprendido el texto. Tercero, la capacidad y conducta del lector, que le permita ajustarse a las propiedades del texto, y cuarto, el cumplimiento de las condiciones mínimas para poder leer (distractores o impedimentos externos o internos).

En un libro de texto en cambio, el lector estará un poco limitado a las exigencias del educador que pedirá que vincule, organice o identifique lo leído, finalmente si fuera un libro de Economía, Política, etc. El lector deberá convertirse en argumentador, utilizando los criterios propios de acuerdo a sus conocimientos.

Con todo esto, es fácil suponer que la comprensión lectora presenta diversos matices, y por eso es necesario poseer un componente normativo, un criterio que delimite el éxito en cuanto a lectura se refiere. Más, ese criterio es diverso en todas las personas. En el caso de los docentes, cuando evalúan comprensión lectora, exigen diferentes cosas a sus estudiantes como puede ser: asociar casos o situaciones de personajes del texto, recordar detalles, parafrasear contenidos, dar nuevos ejemplos partiendo de los vistos, etc. Esto también tiene una base en los modelos pedagógicos practicados. Englobando la variedad de ellos en dos principales grupos, será posible reconocer las tendencias de dichos modelos acerca de la comprensión lectora.

En la concepción “tradicionalista”, “externalista” o escuela pasiva, el sujeto lector reaccionará solo como resultado de las influencias externas que reciba; es decir, el texto le transmitirá tanto como su guía o docente lo haga, si está bien guiado los resultados tendrán que ser positivos, pero su

aportación es poca y pasiva. Los seguidores de estos modelos son los métodos escolásticos medievales, y el conductismo los cuales pregonan formar al lector, escogiendo los temas y tipos de lectura con los que deberá tener contacto. (Romanovich Luria, 1995, p. 31)

Siguiendo con Romanovich Luria (2005) en la concepción “humanista”, “desarrolladora” o escuela activa, las reacciones del sujeto lector son internas y en ellas existe fuerte influencia de sus propias motivaciones y características de la personalidad, la autoconstrucción del conocimiento y su creatividad se hacen presentes, el lector se mantiene activo. En este modelo se encuentran las Pedagogías: “Reconstruccionista” o de la “Emancipación” de José Huergo, “Insurgente” de Enrique Pérez Luna y la de la “Liberación” de Paulo Freire, la corriente es constructivista cuyos intereses son favorecer la comprensión lectora bajo la premisa de la intervención activa del educando, donde ponga en práctica la toma de decisiones en forma crítica y consciente, dentro de un contexto integral y cambiante.

Lo importante en toda la significación de la comprensión lectora es seguir una línea que indique un criterio generalizado o mayormente aceptado, y para esto se concluye con que comprensión lectora significa; que la lectura del texto en cuestión ha sido eficaz; es decir se ha aprendido. Este proceso constante y progresivo se da mientras las frases, oraciones y párrafos son descifrados por el buen lector que se informa, que abre su mente a un sinnúmero de otras visiones, opiniones, aventuras y conocimientos. Queda claro entonces, que en el proceso, el actor principal es el lector, quien construye el significado del texto, a partir de sus experiencias, y de sus conocimientos previos. Es decir que entre más

conocimiento se posea; más fácil será aprender algo nuevo. Y el lector más efectivo, será el que más practique el hábito.

2.1 Niveles de comprensión lectora

Para Velásquez (2000) la comprensión de un texto necesita la capacidad para poder discernir y no confundir la realidad que refleja un texto con la elección y composición de palabras realizada por el escritor. No obstante, esto también puede ser intencionado, sin embargo, lo que se busca obtener de la lectura no es solo lo que las palabras expresan, sino también las ideas que denotan.

Existen diferentes niveles de comprensión lectora, los cuales pueden darse de manera secuencial o simultánea durante la lectura, de acuerdo con Velásquez (2000). Es decir, que una persona que lea puede que alcance varios de estos tipos de comprensión con una sola lectura, o que, en su lugar, requiera la relectura para lograrlo.

Los niveles señalados por la autora son la comprensión literal, interpretativa, inferencial, crítica, apreciativa y creadora.

2.1.1 Comprensión literal

La comprensión literal abarca, de acuerdo con Parodi Sweis (1997) un primer nivel de lectura, mismo que no es, exactamente, comprensión de la lectura en sí, pues se basa en “la información que ofrece el texto a través de sus diversas proposiciones” (Pinzás, 2003, p. 39). Este primer nivel de comprensión comprende los datos obtenidos de manera explícita sobre lo que el texto plantea, por lo que la información recuperada o recordada será la que se encuentre en la lectura. Para Velásquez (2000), las características de este nivel de lectura son:

- Se recupera la información explícitamente planteada en el texto.
- Se reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis.
- Implica necesariamente el reconocimiento y recuerdo de los hechos tal y como aparece en el texto.
- Es la comprensión propia del primer y segundo ciclo de educación primaria.

Como sugiere la autora, este tipo de lectura es propia en niveles básicos de enseñanza, donde aún se está aprendiendo el proceso de lectura, y por ende, no se cuenta con la velocidad, técnica o destreza necesaria para lograr un nivel de lectura más profundo.

2.1.2 Comprensión interpretativa

La comprensión interpretativa, muchas veces tomada como sinónimo de la comprensión inferencial o inclusive crítica, debido a su similitud, y por ser el eslabón entre la comprensión literal y la inferencial, comprende la interpretación del texto. Esta se lleva a cabo a partir de los conocimientos y experiencias previas. Velásquez (2000) considera como características de este nivel de lectura cuando:

- Supone reconstruir el significado extraído del texto, relacionándolo con las experiencias personales y el conocimiento previo.
- Se dan entre el tercer ciclo de primaria y primero de secundaria.

Cuando el niño o niña ha aprendido a realizar el proceso mecánico de lectura de una forma autónoma, es decir, que ya puede observar y leer las palabras sin tratar de descifrar o recordar el sonido de cada una; se eleva la velocidad de lectura, lo que permite al lector abarcar frases y no solo palabras; lo que aumenta

la comprensión de la lectura. Adicionalmente, se produce la interpretación de las palabras al relacionarlas con lo que ya se conoce.

2.1.3 Comprensión inferencial

Pinzás (2003) menciona sobre este tipo de comprensión, que “aporta al texto la elaboración de las relaciones implícitas en él.” (p. 39). Una vez que se genera la comprensión interpretativa y se logra una primera significación de la lectura, posterior a la relación que se lleva a cabo con las experiencias propias, el lector tiende a establecer conjeturas o hipótesis sobre lo que está leyendo, situación que posteriormente se esperarían confirmar o refutar al término de la lectura y que incrementan el interés en la lectura por la expectativa. Velásquez (2000) menciona sobre este tipo de comprensión:

- Permite, utilizando los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la intuición, realizar conjeturas o hipótesis.

Ciertamente, este tipo de lectura se llevará a cabo en niños que ya han logrado un buen nivel de lectura, y han alcanzado la etapa operacional concreta o formal, pues están ya en capacidad de formular conceptos abstractos, lo que incluye suposiciones y/o hipótesis.

2.1.4 Comprensión crítica

Este tipo de comprensión, propia de lectores que ya alcanzan un grado de pensamiento más complejo que en niveles anteriores, implica la capacidad de poder evaluar o formarse opiniones sobre lo que se lee. Para Alonso (2004), la “comprensión crítica” se caracteriza por ser un tipo de intervención educativa

cuyo objetivo es potenciar la discusión, la crítica y la autocrítica, así como el entendimiento entre alumnos, profesores y demás implicados posibles en el problema que se discute. Para Velásquez (2000) las características de este tipo de comprensión son:

- Se emiten juicios valorativos.
- Supone la formación de juicios propios y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee.
- Es propia de lectores expertos y más frecuente en segundo ciclo de secundaria y bachillerato.

2.1.5 Comprensión apreciativa

Este tipo de comprensión puede no ser más compleja o profunda que la crítica, e inclusive puede no presentarse en todos los textos, sino en aquellos que pueden generar una respuesta emocional, de forma que las lecturas técnicas no la manifestarían. Velásquez (2000) menciona como características de este tipo de comprensión:

- Representa la respuesta emocional o estética a lo leído.
- Supone el grado de afectación del lector con respecto al contenido, a los personajes.
- Es propia de lectores consumados en obra literaria, es más frecuente en adultos.

En otras palabras, este tipo de comprensión es más frecuente en obras literarias por buscar generar en el lector un impacto emocional.

2.1.6 Comprensión creadora

Por último se menciona la comprensión creadora, que no es más que la capacidad de realizar conclusiones, opiniones, críticas o comentarios a partir de la comprensión que se tuvo del texto, es decir que para que se de este tipo de comprensión debió alcanzarse la comprensión crítica. Velásquez (2000) dice sobre este tipo de comprensión, que:

- Incluye todas las creaciones personales o grupales a partir de la lectura del texto.

2.2 Estrategias de comprensión lectora

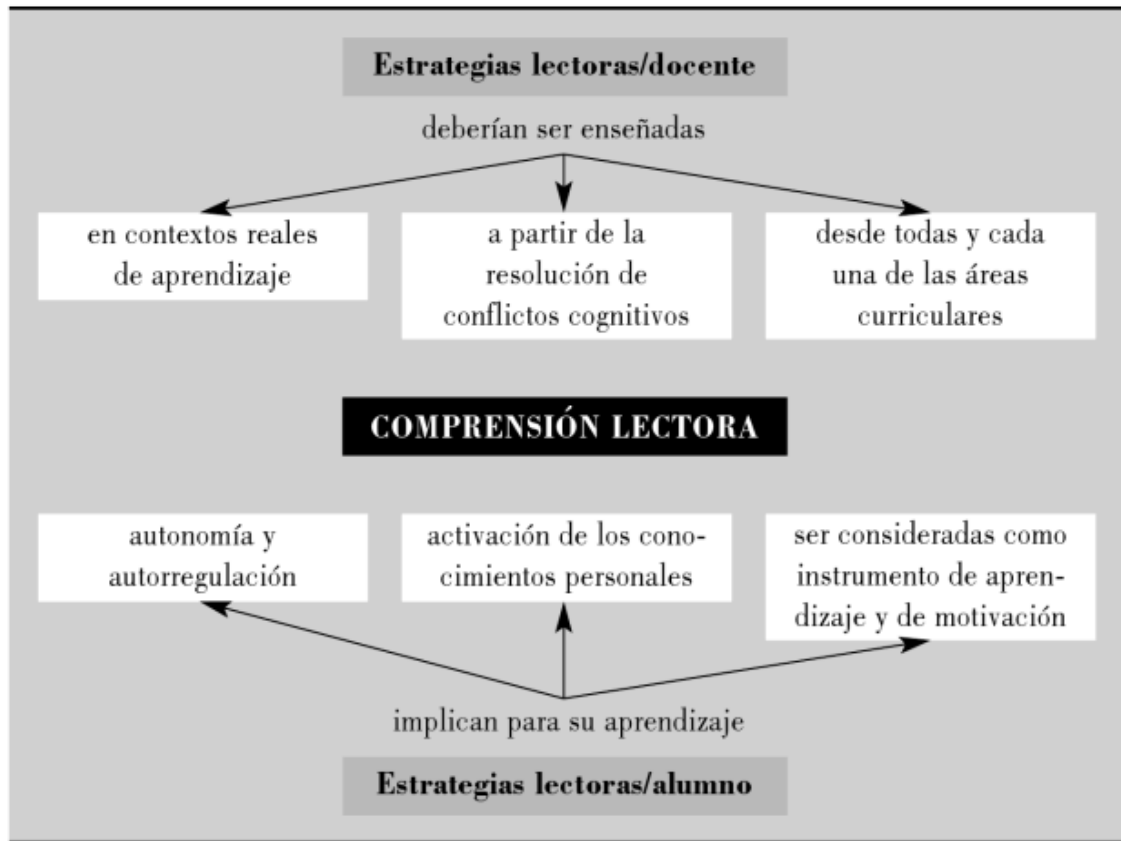
Según Serra Capallera y Oller Barnada (2001) la constante interacción entre el contenido del texto y el lector, se regula por la intención con la que se lee el texto, así como por la activación de microprocesos que ayudan a la comprensión de la lectura. Estos llamados microprocesos son las estrategias de comprensión lectora.

Las estrategias que se activan a lo largo de la lectura actúan como procedimientos que regulan la propia lectura. Estos procedimientos requieren partir de objetivos a alcanzar, de una evaluación de los resultados y de la posterior modificación de la actividad de aprendizaje a partir de la evaluación.

Serra Capallera y Oller Barnada. (2001) consideran que, para lograr integrar las estrategias de comprensión lectora al proceso de lectura de los estudiantes, ambos necesitan coordinar que aprender y que enseñar.

En el siguiente gráfico se especifica la posición del estudiante y el docente respecto a la comprensión lectora:

Gráfico N° 1



Fuente: (Serra Capallera y Oller Barnada, 2001, p. 38)

De acuerdo con el gráfico los docentes deberían enseñar las estrategias de comprensión lectora en contextos reales de aprendizaje, considerando para esto el presentar situaciones problema o casos que promuevan la resolución del conflicto cognitivo por parte del estudiante, y para esto, hacer énfasis en las diversas áreas curriculares.

Desde el enfoque del estudiante, este requiere autonomía y autorregulación; es decir, voluntad y disciplina para poder llevar a cabo los procesos de lectura. También necesita activar los conocimientos personales que le facilitarán la interpretación de la lectura y por último, el considerar la comprensión lectora un instrumento de aprendizaje y motivación.

Existen varias estrategias de comprensión lectora que buscan enriquecer el proceso de lectura, y aumentar el entendimiento que una persona tiene acerca de un texto, entre estas se pueden mencionar, según Jiménez Ortega (2007):

- Conocimientos previos
- Lluvia de ideas
- Extraer la Idea principal
- Organizadores gráficos
- Claves contextuales
- Las palabras suplentes
- Sinónimos-antónimos
- Asociar conceptos a la experiencia
- Tutoría interactiva
- Lectura parafraseada
- La relectura del texto
- Lectura recurrente
- Lectura continuada
- Imaginar el contenido del texto
- Formular hipótesis
- Generar analogías
- Aplazar la búsqueda
- Análisis de frases/proposiciones
- Detectar contradicciones
- Anotaciones
- Resúmenes

- Estructura del texto.
- Esquemas (técnica de estudio)
- Esquemas ilustrativos
- Friso de la historia: representación por años o edades de la historia.
- Preguntas inferenciales o creativas.
- Preguntas, autopreguntas y comprobación de respuestas.
- Recuerdo libre.

2.3 Enseñanza de estrategias de comprensión lectora

Según Coll (1990) la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza es entendida como una ayuda que se le proporciona al alumno para que pueda construir sus aprendizajes. Es una ayuda, porque nadie puede suplantarle en esa tarea; pero es insustituible, pues sin ella es muy dudoso que el estudiante pueda dominar los contenidos de la enseñanza y lograr los objetivos que la presiden. Por ende, la enseñanza de estrategias de comprensión lectora se basa en la guía al estudiante para que pueda construir la capacidad de análisis y detección de ideas para comprender un texto.

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

- En la primera, o **fase de modelado**, el profesor sirve de modelo a sus 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 -por ejemplo, las hipótesis que realiza, los índices en que se basa para verificarlas ; también comenta las dudas que encuentra,

los fallos de comprensión y los mecanismos que utiliza para resolverlos... etc. (¿Recuerda que en el capítulo anterior hablábamos de la «demostración de modelos». Estamos ante el mismo caso).

Explicar los propios procesos internos que el docente lleva a cabo para comprender la lectura puede ser difícil, porque muchas veces no son procesos conscientes, y además porque una persona generalmente no está muy acostumbrada a hablar sobre ellos. Pero el aprendizaje de un procedimiento requiere como condición necesaria su demostración. De ahí que se pueda hacer con la lectura lo mismo que se hace cuando se explica la suma: exponer a los niños cómo proceder a resolverla.

- A la fase de modelado, y en la medida en que se da o se requiere, sigue la **fase de participación del alumno**. En ella se pretende, que primero, de una forma más dirigida por el profesor -por ejemplo, planteando preguntas que sugieran una hipótesis bastante determinada sobre el contenido del texto- y progresivamente dando mayor libertad -sugiriendo preguntas abiertas, o simplemente felicitando las opiniones de los niños y niñas-, el alumno participe en el uso de estrategias que van a facilitarle la comprensión de los textos.

Esta es una fase delicada, porque en ella se debe asegurar el traspaso progresivo de la responsabilidad y el control del profesor al alumno. No es que el profesor se inhiba, sino todo lo contrario. Está ahí para intervenir de forma contingente las necesidades de los alumnos, pero con la meta puesta en conseguir su realización competente y autónoma.

Collins y Smith (1980) mencionan ciertas condiciones:

Tanto el profesor como el alumno deben comprender que pueden darse errores, y ello no debe ser un impedimento para arriesgarse. Tampoco se trata de ser temerario; todo no vale. Lo importante en esta fase es la finura con que puedan ir ajustándose las esperables mejores realizaciones de los alumnos con la ayuda adecuada del profesor (p. 28).

- Collins y Smith (1980) hablan por último de la **fase de lectura silenciosa**, en la que se trata de 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 las hipótesis, detectar y compensar fallos de comprensión, etc.

Incluso en esta fase, se le pueden proporcionar ayudas de muy distinta índole al alumno: ofreciéndole textos preparados que obliguen a realizar determinadas inferencias; con errores para solucionar; variando los tipos de texto que se presentan.

El modelo para la enseñanza que proponen Collins y Smith respeta los principios del constructivismo 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.

En otra perspectiva se puede considerar un conjunto de propuestas para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora que se engloban bajo la denominación de «enseñanza directa» o «instrucción directa» de acuerdo con

Baumann (1990), quien establece como prioritaria “la necesidad de enseñar de forma explícita a leer ya comprender”.

Baumann (1990) sintetiza lo que implica el modelo de enseñanza o instrucción directa, refiriéndose a esta cuando existe tiempo suficiente para la lectura y los profesores se comprometen considerándose responsables del progreso de los estudiantes y enfocan sus expectativas en el alcance de los logros educativos. Los docentes deben ser conscientes de los objetivos de sus clases y de poder socializarlos con los estudiantes de forma clara y comprensible a fin de que sean internalizados. La interacción entre docente y alumnos en la enseñanza directa es, según Baumann (1990) “...seria y organizada, pero al mismo tiempo, cálida, relajada y solidaria”, y el profesor se encarga de seleccionar las actividades y guiar las clases.

El profesor está bien preparado, es capaz de prevenir el mal comportamiento, comprueba que sus alumnos comprenden, corrige adecuadamente y vuelve a repetir las explicaciones cuando es necesario. Pero lo más importante es que el profesor está al mando de la situación de aprendizaje, mostrando, hablando, demostrando, describiendo, enseñando lo que hay que aprender. (Baumann, 1990, p. 141)

Baumann (1985) divide en cinco etapas el método de enseñanza directa de la comprensión lectora:

- Introducción.

Se les explican a los alumnos los objetivos de lo que van a trabajar y en qué les van a ser útiles para la lectura.

- Ejemplo.

Como continuación de la introducción, se ejemplifica la estrategia que se vaya a trabajar mediante un texto, lo que ayuda a los alumnos a entender lo que van a aprender.

- Enseñanza directa.

El profesor muestra, explica y describe la habilidad de que se trate, dirigiendo la actividad. Los alumnos responden a las preguntas y elaboran la comprensión del texto, pero es el profesor quien está a cargo de la enseñanza.

- Aplicación dirigida por el profesor.

Los alumnos deben poner en práctica la habilidad aprendida bajo el control y la supervisión del profesor. Este puede realizar un seguimiento de los alumnos y, si es necesario, volver a enseñar.

- Práctica individual.

El alumno debe utilizar independientemente la habilidad con material nuevo.

Todavía en el terreno de las propuestas cabe destacar la de Palincsar y Brown (1984). Estas autoras consideran que:

...incluso cuando los alumnos son instruidos en estrategias de comprensión lectora tienen muchos problemas para generalizar y transferir los conocimientos aprendidos. La causa se encuentra en el hecho de que en los programas tradicionales el alumno es un participante pasivo que responde a la enseñanza, que actúa y hace lo que se le pide, pero que no comprende su sentido (p. 81).

En otras palabras; un estudiante que no aprende significativamente no puede atribuir un significado a lo que se le enseña, y por lo tanto ese aprendizaje no va a ser funcional ni útil para diversos contextos y necesidades.

Palincsar y Brown (1984) proponen un modelo de enseñanza recíproca, en el que el alumno debe tomar un papel activo. El modelo está diseñado para enseñar a utilizar cuatro estrategias básicas de comprensión de textos:

- Formular predicciones
- Plantearse preguntas sobre el texto
- Clarificar dudas
- Resumirlo

Este modelo se basa en la discusión sobre el fragmento que se trata de comprender, discusión dirigida por turnos por los distintos participantes. Cada uno de ellos empieza planteando una pregunta que debe ser respondida por los demás, pide aclaraciones sobre las dudas que se le plantean, resume el texto de que se trata y hace las predicciones que éstos realizan sobre el fragmento posterior. Si es un alumno el que conduce la discusión, el profesor interviene proporcionando ayuda a los distintos participantes.

En el modelo de enseñanza recíproca, el profesor asume algunas tareas esenciales, de acuerdo con Palincsar y Brown (1984) “...ofrece un modelo experto a los alumnos, que ven cómo actúa para solucionar determinados problemas”. También ayuda a mantener los objetivos de la tarea, centrando la discusión en el texto y asegurando el uso y aplicación de las estrategias que trata de enseñar. Por último, supervisa y corrige a los alumnos que dirigen la discusión,

en un proceso enfocado a que éstos asuman la responsabilidad total y el control correspondiente.

2.4 Teorías de la comprensión lectora

En primer lugar es primordial saber qué significa leer y, especialmente, comprender un texto, lo cual es importante para conocer cuáles son los procesos que se siguen en la lectura, así como las estrategias utilizadas y posibles actividades con las que trabajarlas.

Según Bravo (2010) en los últimos 50 años se encuentran 3 teorías referentes a la comprensión lectora:

- La lectura como conjunto de habilidades o transferencia de información.
- La lectura como proceso interactivo.
- La lectura como proceso transaccional.

2.4.1 La lectura como conjunto de habilidades o transferencia de información.

Esta teoría supone el conocimiento de las palabras como el 1º nivel de la lectura, seguido de un 2º nivel de comprensión, y un 3º nivel de evaluación.

Según esta teoría, el lector comprende el texto cuando es capaz de sacar el significado que el mismo texto le ofrece. Esto implica reconocer que el significado del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo.

Desafortunadamente, aún quedan bastantes docentes que en su idea de “aprender a leer” y en las actividades que proponen en el aula, no incluyen aspectos tan importantes como la “comprensión lectora” (Bravo, 2010). Es decir, para este tipo de docentes, la comprensión va asociada a la correcta lectura en voz

alta del texto, no obstante, el poder pronunciar bien las palabras no implica un nivel de comprensión de las mismas.

2.4.2 La lectura como proceso interactivo.

Esta teoría aparece tras los avances de la Psicolingüística (siendo Kenneth Goodman el líder del modelo psicolingüístico) y tras los avances de la Psicología cognitiva a finales de los 70. (Bravo, 2010)

Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significados. Frank Smith (1980) destaca el carácter interactivo del proceso de lectura al afirmar que “en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector, con la información visual que provee el texto” (citado en Dubois, p. 11). De manera similar Heimlich y Pittelman (1991) afirman que la comprensión lectora ha dejado de ser “un simple desciframiento del sentido de una página impresa” (p. 10).

2.4.3 La lectura como proceso transaccional.

Esta teoría viene del campo de la literatura y fue desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978 en su libro *The reader, the text, the poem* (Bravo, 2010). Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto.

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

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

LECTOR + TEXTO = POEMA (nuevo texto)

La diferencia entre la teoría transaccional y la teoría interactiva, es que en la interacción los conocimientos previos dan significado a lo que se lee, mientras que la teoría transaccional implica la construcción de un nuevo significado a partir de lo que lector conoce y de lo que lee.

2.5 Factores condicionantes

La lectura es un proceso cognitivo, sobre el cual, si bien pueden interferir factores externos como distractores (ruidos, iluminación, entre otros), también influyen en gran medida aspectos internos como la capacidad de concentración para leer por tiempo prolongado, el interés, entre otros. Según López Rodríguez (2001), existen diversos factores que pueden influir en la capacidad de comprensión lectora de un estudiante, entre los que se puede nombrar

- Concentración y atención en la lectura
- Expectativas en relación a la lectura
- Interés en la Lectura

2.5.1 Concentración y atención en la lectura

La concentración y la atención en la lectura, o la falta de estas, es un factor que afecta fuertemente la comprensión y la motivación de un texto, pues si una lectura, a pesar de cumplir o sobrepasar las expectativas respecto a esta, que tiene el lector, no puede ser leída bajo una buena concentración o atención, no motivará pues mucha de su riqueza se perderá en el proceso.

Krell (2006) opina que durante la lectura “el cerebro ocupa tan solo el 20% de su capacidad.” El otro porcentaje del cerebro, aún activo pero no enfocado en la lectura, provoca perder la concentración en el texto. Los distractores son ladrones de tiempo porque obligan a volver a empezar y pueden ser estímulos externos (ruidos, teléfono, etc.) o internos (ideas improductivas, divagues, recuerdos, etc.). Sin embargo, los distractores externos son internos disfrazados, ya que provienen de fallas humanas al no saber cómo enfrentarlos.

En el momento en que se está produciendo la lectura, se pueden producir lo que Krell (2006) llama distractores externos e internos. Los distractores externos los componen cualquier estímulo ajeno a la actividad de la lectura y al propio lector, entre estos se pueden incluir los causados por malos hábitos de lectura como escuchar música o encender la televisión mientras se lee. No obstante no se pueden limitar o clasificar fácilmente, pero en su mayoría se trata de estímulos auditivos. Se pueden mencionar como distractores externos:

- Ruidos.
- Movimientos
- Colores
- Malos olores
- Vibraciones (por ejemplo de un celular)
- Posición de lectura incómoda
- Hambre o sed, etc.

Los distractores internos, por otro lado, abarcan cualquier aspecto que pueda ocupar la mente y desviar su atención al momento de la lectura. Entre estos se pueden mencionar:

- Preocupaciones
- Interés en otros temas
- Ideas prefijadas
- Divagues de la mente
- Recuerdos, etc.

Cuando se logra producir la concentración, el lector puede fijar su atención en lo que lee, sin tener la necesidad de releer, o de leer lentamente según Krell (2006) “La persona que se concentra aumenta su campo de influencia y de control, mientras que la preocupación que genera la distracción es paralizante.” (p. 41).

La concentración para la comprensión de lectura no es más que una resta de los distractores o dispersores. Para mejorar la concentración en la lectura se recomiendan algunos hábitos. Para Molina (2010), primeramente hay que buscar un lugar y horario fijo para leer diariamente. En segundo lugar, fijarse metas en la lectura y tomar un descanso al alcanzar dicha meta, por ejemplo, leer 5 páginas de texto y comprenderla. Tercero, asignarse períodos de tiempo dependiendo del tipo y complejidad de la lectura, empezando con media hora y aumentando a medida que se entrene la capacidad de atención y fatiga al leer. Por último, realizar siempre un descanso por cada dos horas de lectura.

La concentración en la lectura puede clasificarse en 3 niveles de acuerdo con García Carrasco (2011): baja (a pesar de esforzarse mucho), baja media (con esfuerzos) y alta (sin esfuerzo alguno). El nivel de concentración, así como la velocidad de lectura y el esfuerzo aplicado es mayor a medida que el lector se aleja de los distractores.

2.5.2 Expectativas respecto a la lectura

Las expectativas respecto a la lectura se conforman por las ideas preconcebidas que se pueden formar respecto a un texto. Maqueo (2003) considera que “la motivación lectora depende en gran medida de las expectativas que se forman previamente sobre la lectura” (p. 17). Estas expectativas pueden lograr que la lectura sea satisfactoria e interesante o por el contrario, aburrida para el lector. Para el autor es importante discernir como las expectativas matizan y activan la motivación o bien cómo la motivación hace que el lector genere sus personales expectativas respecto a un libro. Se trata, pues, de señalar esa doble faceta que interviene desde las fases previas de la lectura, haciendo que el lector se sienta atraído hacia la lectura de una obra.

Lo propuesto por Maqueo (2003) manifiesta una relación directa y simultánea entre las expectativas y la motivación, pues ambas influyen la una en la otra. Lo importante es detectar como generarlas, considerando que las expectativas se pueden entender como aquello que el estudiante espera obtener de la lectura, sea un rato agradable, un momento interesante, una información útil, etc., lo que tal vez no se genere en el estudiante si se le impulsa a leer literatura para una edad acorde, aunque se trate de grandes obras literarias históricas o nacionales.

Para Mendoza Fillola y Cerrillo (2003) durante la formación de expectativas, y en el nivel de motivación, intervienen los intereses del lector, sus conocimientos, su personal competencia lecto-literaria y, sin duda, su experiencia previa respecto a esta. La motivación se presenta, pues, como el marco en el que

se encuadra la actividad lectora y las actividades cognitivas mismas que se dan en el proceso lector

Por eso, si entre las expectativas generadas por experiencias previas, el estudiante maneja una lectura memorística, por ejemplo, el gusto por la lectura se reducirá ampliamente. Por eso, es imprescindible el “saber elegir qué se les va a leer y leerlo bien, con expresividad intensa, casi actoral, es uno de los secretos de la motivación de la lectura” (Benda de Lomas, 2006, p. 15).

Benda de Lomas (2006) menciona que:

Quizá pueda decirse que la motivación se apoya en las expectativas y que éstas son capaces de generar o de sustentar a la motivación, de modo que la comprobación del acierto de las expectativas previstas/formuladas haría del proceso de lectura una actividad satisfactoria, gratificante y constantemente motivada en su desarrollo (p. 16).

De nuevo se parte de las expectativas de la lectura, por tanto, toda estrategias o táctica enfocada a mejorar la motivación debe iniciar por transmutar las expectativas negativas respecto a la lectura, en expectativas positivas, lo que se puede impulsar mediante la lectura infantil o adolescente, es decir, textos con historias y temáticas afines a los jóvenes, con los cuales puedan identificarse y los impulsen a continuar leyendo.

En todo el proceso de lectura se produce una percepción activa. “La lectura es un equilibrio entre el proceso de identificación de las palabras que casi no podemos prever, (...) y el proceso de verificación de la anticipación de las palabras que podemos ver pero que informan menos.” (Foucambert en Mendoza Filolla, 2006, p. 10).

Foucambert destaca el carácter creativo y activo de la lectura pues integra o agrupa las aportaciones del lector, incluyendo la mención de las expectativas, por la relevancia que tiene en la lectura como actividad cognitiva. El autor señala dos facetas en el proceso de la lectura, la anticipación y la recepción.

La **anticipación** a la lectura, en la cual confluyen tanto la motivación propia como las expectativas, procede a la construcción propia del significado de un texto. La anticipación hace referencia a lo que se espera de un texto, es decir:

- Temática
- Estilo narrativo
- Extensión
- Vocabulario
- Complementos (imágenes, diagramas, etc.)

Todos estos factores influyen en las expectativas, si bien la mayor parte del tiempo de forma inconsciente, pues una persona no piensa, “espero de este texto un lenguaje claro y concreto, con una temática realista.” Pero sí supone si el texto será o no interesante, y los intereses se relacionarán con los gustos, y dentro de estos gustos habrá preferencia por la literatura con un estilo de redacción periodístico, por ejemplo.

En el momento de la **recepción**, las expectativas se rechazan, se confirman o se superan. En este momento la motivación de igual forma, puede disminuir, mantenerse o elevarse.

2.5.3 Interés en la lectura

El interés en la lectura viene determinado por el interés en el texto que se está por leer, de modo que en gran parte la personalidad y los gustos de una

persona influirán en su motivación. Esta situación se dará principalmente en la lectura con fines de entretenimiento, pero en personas que llevan a cabo una lectura necesaria u obligatoria (estudiantes por ejemplo), el interés también se generará, pero en relación a los resultados o beneficios de la lectura.

Se puede hablar entonces de dos tipos de interés en la lectura de acuerdo con Condemarín (1987): un interés nato, cuando se produce de forma natural, en sintonía con la personalidad y preferencias del propio lector; y un interés condicionado, cuando el interés en la lectura depende de factores como los resultados que provee, la obligación o la necesidad.

Ningunos de estos tipos de interés son rígidos y, por el contrario, el interés nato puede generarse sobre la base de las expectativas sobre una lectura, o por el contrario, puede disminuir; el interés condicionado, en cambio, puede terminar cuando se termina la obligación o se ha suplido la necesidad, o puede convertirse a su vez en interés nato.

2.5.4 Estructura de los textos

El conocimiento y la identificación de la estructura del texto facilitan al lector comprender el modo en que el autor ha organizado y expuesto sus ideas y, por tanto, de cómo espera que comprendamos lo que nos transmite. También permite al lector seleccionar la información, organizarla, elaborarla y guardarla en su memoria a largo plazo. Algunos ejemplos de estructura de textos son:

- Enumerativo: Listado de hechos.
- Narrativo: Escenario + tema (idea principal)+acción final
- Argumentativo: Premisas/razones + conclusiones.

2.5.5 Factores relativos al contexto

Solé (2010) menciona que se pueden distinguir entre factores relativos al entorno escolar y factores relativos al entorno familiar. Dentro de los factores relativos al entorno escolar, cabe destacar:

- La relación profesor-alumno-iguales (disposición y tamaño de la clase, dinámica y estructura de la clase –actividad en grupo o individual, estructuradas o no-, actitud del profesor hacia la enseñanza, conocimientos del profesor sobre cómo enseñar y sobre los métodos, el apoyo entre los iguales, existencia de competitividad, liderazgo, etc.).
- Tiempo de exposición a la lectura (los alumnos que más tiempo dedican a leer en clase –ya que el maestro o profesor así lo considera- suelen presentar una actitud más positiva hacia la lectura y su rendimiento también es considerablemente más alto).
- Materiales y tipos de textos (los materiales motivantes suelen aparecer con dibujos, colorines, con temas de interés –que serán diferentes según la edad-. Por otra parte, los textos deben tener ciertas características para que faciliten la comprensión, por ejemplo, que no contenga demasiada información irrelevante, que sean coherentes – que tengan títulos, esquemas, conectores, etc.-, que posean una organización de sus ideas y que sean adecuados a la edad y desarrollo psico-afectivo.
- Método (globales –relación de lectura y significado desde el principio-). El tipo de método es un factor importante cuando aprendemos a leer, pero posteriormente no).

- Conocimientos del lector: No todos los alumnos disponen de la misma información, ni usan las mismas estrategias, ni poseen igual experiencia y aptitudes, o sea, los alumnos se diferencian en qué conocen y en qué pueden hacer, y todo ello influye en cómo aprenden.

Con respecto a los factores relativos al entorno familiar, cabe destacar:

- Relaciones padre-madre-hijo y pautas educativas (son buenos predictores del éxito/fracaso lector. Es decir, que el adulto preste ayuda al niño en la realización de la tarea en casa, el exponer al niño a la lectura y crearle un hábito, etc.
- Expectativas parentales hacia el papel de la escuela en el aprendizaje de la lectura, hacia el futuro de su hijo, hacia la necesidad de aprender a leer y escribir, etc.
- Comportamiento lector en casa, es decir, el ejemplo que muestran los familiares respecto a la lectura.
- Nivel sociocultural (no es sólo un factor de referencia en cuanto al comportamiento lector, actitudes y pautas educativas parentales, sino que también se refiere al vocabulario, a los estilos lingüísticos, al conocimiento, etc.).

2.6 Tipos de textos

Algunos textos son más adecuados que otros para determinados propósitos de lectura, como lo son también para determinadas finalidades de escritura, por lo mismo las estrategias para leer se diversifican y se adaptan en función del texto que se quiere abordar.

Un primer motivo por el que es importante distinguir entre los textos es porque, como tales, son distintos. No es lo mismo leer un libro sobre ciencias que una novela. Una segunda razón la constituyen las diferentes expectativas que distintos textos despiertan en el lector. Van Dijk (1983) sugiere que cuando se habla de tipos de texto se debe considerar a las superestructuras pues éstas actúan como esquemas a los cuales se adapta el discurso escrito. Así, independientemente del contenido, el autor que quiere narrar un suceso se adapta a la estructura formal de la narración, a la que puede aportar su creatividad, modificando o alterando determinados aspectos, pero sin que se comprometa su pertenencia a esa clase de textos.

Denominaremos superestructuras a las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto. Por lo tanto, una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido (es decir, de la macroestructura) de la narración, aun cuando veremos que las superestructuras imponen ciertas limitaciones al contenido de un texto. (Van Dijk, 1983, p. 142)

Solé (1987) menciona que estos tipos de texto o superestructuras funcionan para el lector como esquemas de interpretación. Por ejemplo, cuando se revisa un informe de investigación, se espera que se enuncie un problema, que se comunique lo que ya se conoce y se ha investigado sobre la cuestión, y que se explique la forma concreta como se ha abordado en el caso, así como las conclusiones a que se haya podido llegar; por lo mismo, si este informe no se ajustara a esta estructura sino a la de un cuento o una novela, causaría un alto grado de confusión.

La lectura es un proceso continuo de elaboración de expectativas y predicciones que se van verificando. Por ello, tiene interés que en la escuela los alumnos lean distintos tipos de textos, que conozcan y se acostumbren a diversas superestructuras. A los lectores expertos, el simple hecho de saber que va a leer una noticia, un relato, una obra de teatro o las instrucciones de montaje les hace estar alerta, esperar unos contenidos y no otros; es decir, permite actualizar ciertas estrategias y prepararse para una lectura más ágil y productiva, y para una mejor comprensión.

Van Dijk (1983) distingue la superestructura narrativa, la argumentativa y el tratado científico, pero reserva la categoría «Otros tipos de texto» para incluir aquellos que no se ajustan a las categorías precedentes.

Adam (1985) propone retener los siguientes textos:

- Narrativo.

Texto que presupone un desarrollo cronológico y que aspira a explicar unos sucesos en un orden dado. Algunos textos narrativos siguen una organización: estado inicial/complicación / acción/resolución/estado final. Otros introducen una estructura conversacional dentro de la estructura narrativa. Son ejemplos: cuento, leyenda, novela.

- Descriptivo.

Su intención es describir un objeto o fenómeno, mediante comparaciones y otras técnicas. Adam (1985) señala que este tipo de texto es frecuente tanto en la literatura como en los diccionarios, las guías turísticas, los inventarios, etc. Es también frecuente en los libros de texto.

- Expositivo.

Relacionado con el análisis y síntesis de representaciones conceptuales, el texto expositivo explica determinados fenómenos o bien proporciona informaciones sobre éstos. Los libros de texto y manuales lo utilizan con profusión.

- Instructivo-inductivo.

Adam (1985) agrupa aquí los textos cuya pretensión es inducir a la acción del lector: consignas, instrucciones de montaje o de uso, etc. Adam añade a éstos, que considera «tipos reconocidos», los textos predictivos (los que se basan en la profecía, más o menos justificada: boletines meteorológicos, horóscopos...), los conversacionales o dialogales y el tipo semiótico o retórico poético (que agrupa la canción, la poesía, la prosa poética, el eslogan, la oración religiosa, la máxima, el grafiti, textos que juegan con la brevedad, el ritmo y la estrecha relación entre el contenido y su expresión).

A estos tipos de texto se puede añadir el informativo / periodístico, según Teberosky (1987), cuyo ejemplo característico lo constituyen las noticias de los medios de comunicación escrita y que por ende, no buscan una construcción estética, sino una narración cronológica o causal de los hechos.

Todos estos tipos de textos cumplen finalidades diferentes y se relacionan con el estilo de escritura, por su parte Cooper (1990) señala la necesidad de enseñar a los alumnos a reconocer las distintas superestructuras y distingue dos tipos básicos de texto, los narrativos y los expositivos. Los narrativos se organizan en una secuencia que incluye un principio, una parte intermedia y un final. Una narración puede tener diversos episodios, cada uno de los cuales incluye personajes, un escenario, un problema, la acción y la resolución. El argumento es,

para este autor, la forma en que se organiza el relato (que incluye los diversos episodios).

En cuanto a los textos expositivos, su rasgo fundamental es justamente que no presentan una única organización; ésta varía en función del tipo de información de que se trate y de los objetivos que se persigan. Baumann (1990) menciona las siguientes estructuras expositivas:

- Descriptiva;
- Agrupadora;
- Causal;
- Aclaratoria
- Comparativa.

En la estructura descriptiva se ofrece información acerca de un tema en particular. Mediante el texto de tipo agrupador, el autor suele presentar una cantidad variable de ideas acerca de un tema, enumerándolas y relacionándolas entre sí. También los textos causales contienen indicadores o palabras clave, pero de distinto tipo. En estos textos el autor presenta la información organizándola en una secuencia que pone de relieve las relaciones causa/efecto. En el texto aclaratorio se presenta una pregunta, un problema y se brinda además su solución (excepto en algunos textos en los que se espera que sea el propio lector quien la genere, como en los de matemáticas). A veces el interrogante se formula claramente; otras veces se utilizan indicadores, en ocasiones es necesario inferir el problema que en el texto se está tratando.

Por último, en el texto comparativo se utiliza el recurso de presentar las semejanzas y diferencias entre determinados hechos, conceptos o ideas con el fin de profundizar en la información que se pretende exponer.

CAPÍTULO III

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El aprendizaje significativo constituye una nueva perspectiva para la enseñanza y el aprendizaje pues encamina, por un lado, a los docentes en guiar a los estudiantes a que puedan desarrollar procesos de pensamiento analítico para realizar descubrimientos y resolver problemas, y por otro lado, a los estudiantes en fortalecer su capacidad de construir su propio conocimiento mediante la relación entre los conocimientos adquiridos y por adquirir. Este modelo busca superar los rezagos del paradigma tradicional en el que predomina la transmisión del conocimiento sin que se desarrollen sobre el mismo, procesos de análisis, descubrimiento y significación. Como su nombre lo indica el aprendizaje significativo es lograr que aquello que se aprende tenga un significado. En este capítulo se aborda el aprendizaje significativo desde los principales modelos pedagógicos a fin de poder observar como en cada uno se realiza un enfoque diferente sobre la forma de aprender.

3.1 Principales modelos pedagógicos de enseñanza

Se pueden observar tres grandes modelos pedagógicos de enseñanza, cada cual concibe al aprendizaje desde una perspectiva diferente, el Paradigma tradicional, el Modelo Conductista y el Modelo Constructivista.

3.1.1 Paradigma Tradicional

Este modelo tiene como principales expositores a Dewey (1995), a Durkheim (1982) y a Jan Amos Komenský (1982) y puede conceptualizarse como:

El Modelo de transmisión o perspectiva tradicional, concibe la enseñanza como un verdadero arte y al profesor/a como un artesano, donde su función es explicar claramente y exponer de manera progresiva sus conocimientos, enfocándose de manera central en el aprendizaje del alumno (Jiménez de Quesada, 2010, s/p)

En el paradigma tradicional se considera al estudiante como un receptor vacío de conocimiento que se llenará interiorizando lo que recibe de su docente o los libros de texto que usa. El modelo busca trabajar sobre el estudiante mediante la acción del profesorado, para poder transmitir los conocimientos que necesita para desenvolverse en la sociedad. El modelo tradicional de educación es el que se ha utilizado más tiempo en la enseñanza, mismo que hace énfasis es la “formación del carácter” de los estudiantes y moldear por medio de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal del humanismo y la ética, que viene de la tradición metafísica – religiosa del medioevo. (Oñoro, 2005, p. 21)

El aprendizaje a través del modelo tradicional se desarrolla con el docente como el centro y gestor del proceso de enseñanza, permitiendo que el aprendizaje se desarrolle desde el estudiante mediante la observación, la repetición y la imitación. Una de las barreras de este método fue la de no permitir a los estudiantes el argumentar o refutar los contenidos aprendidos, limitándolos a memorizar y repetir lo que el profesor enseñaba; sin embargo, en la actualidad la apertura es mayor, y aun cuando se lleve a cabo una clase expositiva o magistral, es necesario que el estudiante conciba el conocimiento con un pensamiento crítico y analítico.

Con el pasar del tiempo y la aparición de teorías pedagógicas que promueven la participación del estudiante en el aprendizaje, este modelo gana flexibilidad, por lo que aún es ampliamente usado, según Ortiz Ocaña (2008) en la enseñanza universitaria, pues en este caso el estudiante ya posee la madurez, responsabilidad e independencia necesaria para esforzarse en investigar y analizar para complementar el aprendizaje.

3.1.2 Conductista

El modelo conductista toma sus bases de la psicología conductista, sustentado en autores como Skinner (1995) e Iván Pávlov (1928), y propone que la educación es efectiva cuando logra un cambio en la conducta, a través del modelamiento de la misma. En otras palabras, mediante este modelo se busca que el estudiante adquiera las competencias esenciales para ‘hacer’.

La perspectiva conductista se enfoca en las condiciones ambientales, como los estímulos y los reforzamientos, dejando de lado los aspectos internos como los instintos, la motivación intrínseca, las capacidades y las ideas innatas. Su objetivo es capacitar a los estudiantes en las conductas propias de los roles que serán de provecho en la sociedad, y en el entorno laboral.

Posner (2005, p. 114) menciona sobre el conductismo que las ideas importantes en la teoría conductista se basan en el paradigma de estímulo-respuesta-reforzamiento en el cual se considera que la conducta humana está bajo el control del medio ambiente externo. La conducta es una respuesta o un complejo grupo de respuestas a un estímulo; es decir, a las condiciones, eventos o cambios en el medio ambiente.

El modelo conductista pretende lograr que los estudiantes se vuelvan seres útiles para la sociedad, en el sentido de que sean capaces de utilizar las herramientas y aplicar los conocimientos básicos, y mantengan una conducta acorde a lo que es socialmente necesario y aceptado. El punto de vista del conductismo se centra en la responsabilidad de los docentes, siendo ellos los que controlan el ambiente de enseñanza para el modelamiento de las conductas.

Los profesores intentan influir en la conducta, por ejemplo, propiciar el aprendizaje con varios estímulos. Ellos demuestran o moldean la conducta o proporcionan otras oportunidades para que los estudiantes cumplan la respuesta deseada. (Posner, 2005, p. 117)

No obstante este modelo tiene gran utilidad en el aprendizaje militar y en la capacitación a nivel empresarial, pues permite el alcance de competencias y conductas necesarias en un entorno de actuación específico, sin embargo, en educación ahonda poco en el desarrollo de destrezas y competencias cognitivas.

Morales (2010, p. 144) menciona como indicadores del conductismo:

- Evaluación continua de las respuestas de los estudiantes, para asegurar que dominan los conocimientos requeridos antes de pasar a la siguiente etapa.
- Refuerzo de las respuestas deseadas.
- Control del ritmo de progreso de los estudiantes.
- Se ocupa de la conducta objetiva, no de la experiencia consciente.
- Es intencionalista porque acentúa las relaciones de la conducta con las metas.
- El docente se posiciona como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Se considera al estudiante como un recipiente vacío que hay que llenar de conocimiento.
- El grado de avance del estudiante se mide a través de los resultados observables de su conducta.

Según estos indicadores, el constructivismo pretende evaluar y condicionar la conducta, para lo cual refuerza las respuestas deseadas mismas que se relacionan de forma directa con los objetivos de aprendizaje. En este modelo el docente es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, pues si el estudiante participa, lo hace bajo los parámetros y límites impuestos por el docente para lograr las conductas deseadas.

3.1.3 Pedagogía constructivista

El constructivismo en la pedagogía, fundamentado por Vygotski (1987), Piaget (1997) y David P. Ausubel (1968), se basa en la participación activa del estudiante, que le permita, a través de procesos de razonamiento y comprensión, el construir su propio conocimiento, en el sentido de que, toda nueva información, adquiera significado y coherencia para él, a fin de que pueda aplicarla o expresarla de forma posterior.

El aprendizaje constructivista se puede definir según Rico (2008) como:

El aprendizaje constructivista parte de la activación en el estudiante, durante el aprendizaje, de procesos cognitivos básicos que incluyen la selección y retención de información, la organización y elaboración de la nueva información, la integración en la misma de los conocimientos poseídos y la aplicación de lo aprendido a nuevas situaciones de

aprendizaje. Todo ello desde el autocontrol de todo el proceso por el aprendiz. (p. 25)

Sobre la base de lo mencionado por el autor, se establece que el aprendizaje constructivista está enfocado en la manera en que los estudiantes construyen su propio conocimiento, interiorizándolo y apropiándose del mismo, a fin de ponerlo en práctica para la adquisición de nuevos y posteriores conocimientos. En este proceso cognitivo de construcción de conocimiento, el estudiante utiliza los datos e información reciente, como los conocimientos previos ya aprendidos, según Rico (2008, p. 26) “almacenados en la MLP (Memoria a Largo Plazo)”, lo que permite que el conocimiento adquiera significado, es decir, que se produce por el aprendizaje significativo.

Este proceso de aprendizaje constructivista necesita metodologías que promuevan la participación e inclusión de los estudiantes en el aprendizaje, que integren al estudiante y al docente en un mismo proceso comunicativo y complementario, enriqueciendo a ambas partes y dinamizando la adquisición y construcción del conocimiento.

Entre las características del Aprendizaje Constructivista se menciona, según Coll et. al. (1997, p. 28):

- El ambiente constructivista en el aprendizaje provee a las personas del contacto con múltiples representaciones de la realidad;
- Las múltiples representaciones de la realidad evaden las simplificaciones y representan la complejidad del mundo real;
- El aprendizaje constructivista se enfatiza al construir conocimiento dentro de la reproducción del mismo;

- El aprendizaje constructivista resalta tareas auténticas de una manera significativa en el contexto en lugar de instrucciones abstractas fuera del contexto;
- El aprendizaje constructivista proporciona entornos de aprendizaje como ambientes de la vida diaria o casos basados en el aprendizaje en lugar de una secuencia predeterminada de instrucciones;
- Los entornos de aprendizaje constructivista fomentan la reflexión en la experiencia;
- Los entornos de aprendizaje constructivista permiten el contexto y el contenido dependiente de la construcción del conocimiento, y apoyan la «construcción colaborativa del aprendizaje, a través de la negociación social, no de la competición entre los estudiantes para obtener apreciación y conocimiento.

La búsqueda de este modelo, es la participación e interacción directa del estudiante con el tema u objeto de estudio, por lo que el proceso de enseñanza aprendizaje está centrado en el alumno, guiado por el docente, para lograr analizar y descubrir el conocimiento, y de esta manera comprenderlo y dotarlo de significado.

3.1.4 Fundamentos teóricos del constructivismo

El constructivismo se enriquece por diversas aproximaciones teóricas, entre las que destacan los estudios de Ausubel (1968) sobre el Aprendizaje Significativo y las teorías de Piaget (1997), Vygotski (1987) y Feuerstein (en Beltrán, 1991).

3.1.4.1 Teoría del desarrollo cognitivo – Piaget

La teoría de Piaget parte de la premisa que el aprendizaje se genera a través de procesos activados en la interpretación que el niño realiza del mundo que lo rodea; a partir de esta percepción el niño construye esquemas mentales, que se convierten en un referente para organizar e interpretar el conocimiento que adquiera después. A estos procesos se les conoce como “asimilación y acomodación del conocimiento” (Piaget, 1997).

Para Piaget, el aprendizaje tiene lugar de forma directa, mediante la interiorización de los ‘esquemas’ de acción sobre las cosas, es decir, de la interacción que mantiene el infante con los objetos que lo rodean. Sobre esto Vasta, Haith y Miller (1999, p. 39), argumentan que los esquemas y otras estructuras cognoscitivas muestran también cierta flexibilidad. Un niño no despliega exactamente la misma conducta con cada pelota que encuentra. Las estructuras cognoscitivas son flexibles en otro sentido: cambian con el tiempo. Un esquema específico, tal como la prensión, refleja cada vez mayor capacidad al ir aplicándolo el niño a más objetos cada vez.

El niño asimila el conocimiento mediante la interacción con diversos objetos y puede ‘reacomodarla’, es decir, modificarla, para aplicarse de forma diferente a un objeto con características similares. Estos conceptos de asimilación y acomodación se pueden entender de la siguiente manera, según Covarrubias Díaz (2010):

La asimilación ocurre cuando el niño incorpora nuevos conocimientos a los ya existentes; es decir, en la asimilación los niños asimilan el ambiente dentro de un esquema. La acomodación se da cuando el niño se adapta a

nueva información; es decir, los niños ajustan sus esquemas a su entorno.
(p. 26)

La teoría de Piaget (1997) está considerada por varios autores como la base del constructivismo, pues considera la “construcción” del conocimiento que el estudiante lleva a cabo, a partir de conocimientos adquiridos con anterioridad. En la teoría de Piaget el desarrollo cognitivo está relacionado de forma directa con el desarrollo físico-biológico. Para Piaget “las estructuras biológicas limitan aquello que podemos percibir y, por otra hacen posible el progreso intelectual” (Piaget, 1997, p. 14).

Los procesos de aprendizaje están relacionados íntimamente con las estructuras mentales, mismas que según Piaget aparecen en diferentes etapas o estadios y se diferencian entre sí por la construcción de esquemas diferentes; como se muestra en el siguiente cuadro:

Tabla N° 1: Estadios del aprendizaje de acuerdo a la teoría de Piaget

ETAPA	ESTADIO	EDAD
SENSOMOTOR <ul style="list-style-type: none"> • Conducta esencialmente motora. • No hay representación interna de los acontecimientos externos, ni pensamiento mediante conceptos. 	a) Mecanismos reflejos congénitos	0-1 meses
	b) Reacciones circulares primarias	1-4 meses
	c) Reacciones circulares secundarias	4-8 meses
	d) Coordinación de los esquemas de conducta previos	8-12 meses
	e) Nuevo descubrimiento por experimentación	12-18 meses
	f) Nuevas representaciones mentales	12-24 meses
PREOPERACIONAL <ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje gradúa su capacidad de pensar simbólicamente 	a) Preconceptual	2-4 años

<ul style="list-style-type: none"> • Imita objetos de conductas, juegos simbólicos, dibujos, imágenes mentales • Se desarrolla el lenguaje hablado. 	b) Intuitivo	4-7 años
<p style="text-align: center;">OPERACIONES CONCRETAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se consolidan estructuras cognitivas de pensamiento concreto • Interpretan la realidad estableciendo relaciones de comparación, seriación y clasificación. • Precisan continuamente de manipular la realidad • Tiene dificultades para razonar de manera abstracta, pues están condicionados por aspectos observables y figurativos. 		7-11 años
<p style="text-align: center;">OPERACIONES FORMALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Razona de manera más abstracta • Utiliza representaciones de la realidad sin manipularla directamente. • Comienza el pensamiento formal. • Es capaz de comprobar hipótesis, controlar variables y utilizar el cálculo combinatorio. 		11-16 años

Fuente: (UNESCO, 2009, p. 4)

Para el aprendizaje, un requisito previo importante es la madurez, si las operaciones mentales de un niño no han madurado lo suficientemente como para poder aprender un tema determinado toda instrucción resulta inútil.

3.1.4.2 Teoría sociocultural y andamiaje de Vygotsky

La teoría sociocultural de Vygotsky concibe al aprendizaje como un proceso observable en la interacción entre el estudiante y el ambiente socio-cultural en el que vive, inicialmente en la interacción con otros y posteriormente apropiándose del conocimiento de forma individual.

Cada una de las funciones en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, en el nivel social, y luego, en el nivel individual; primero, entre las personas (inter-psicológico), y luego en el interior del niño (intra-psicológico). Esto se aplica tanto para la atención voluntaria como para la

memoria lógica y la formación de conceptos. (Vygotsky, 1987) citado en Guía pedagógica (2004, p. 30)

Para Vygotsky (1987), es necesario que el aprendizaje se produzca a partir de la interacción entre personas, esto hace imprescindible al ‘contexto’ en el aprendizaje, entendiéndose por contexto al ambiente que rodea al estudiante a nivel físico, social y cultural, pues esto influye en la forma en que el estudiante puede recibir el conocimiento.

Vygotsky también propone la teoría de la zona de desarrollo próximo, misma que se refiere a la “zona en la que un niño puede ser guiado en el curso de la interacción por otro compañero más avanzado” (Morrison, 2005, p. 99). De manera complementaria a su teoría sociocultural, el autor considera que un estudiante con mayor conocimiento puede guiar a otros estudiantes con menor conocimiento en el aprendizaje, dándose un proceso de andamiaje entre ellos, ya sea de forma consciente o inconsciente, pues muchas veces el ejemplo es suficiente.

De modo que la zona de desarrollo próximo es aquella en la que los estudiantes pueden generar una primera instancia de la adquisición del conocimiento mediante la actividad no individual. Partiendo de esta teoría, el apoyo e interactividad entre estudiantes puede lograr que el nivel de comprensión y el desempeño de un grupo de clase, sea superior al de otro, en el cual los niños dependen únicamente del educador.

3.1.4.3 Modificabilidad Cognitiva – Feuerstein

La teoría de Feuerstein, sobre la modificabilidad cognitiva, establece que en el proceso de aprendizaje un niño es capaz de ‘ajustar’ sus estructuras

cognitivas (conocimiento acumulado) para dar significado al nuevo conocimiento, si este no es compatible inicialmente con lo que él conocía. En otras palabras, cuando el niño aprende algo nuevo, tratará de relacionarlo con lo que ya conoce, clasificándolo por ejemplo en categorías o clases, o mediante su utilidad. Por ejemplo, si encuentra un objeto redondo, puede relacionarlo con pelotas y por ende lo clasifique como juguete, sin embargo, si es muy pesado no podría hacerlo rebotar como tal, por lo que deberá modificar su conocimiento inicial de que no todos los objetos redondos son pelotas (Beltrán, 1991, p. 13).

De acuerdo con Feuerstein la inteligencia se genera a través de la capacidad para modificar y enriquecerse cognitivamente de la experiencia adquirida en dicho cambio, alterando el comportamiento o actuando sobre el entorno para cambiarlo.

Feuerstein parte de la concepción del ser humano como un sistema abierto y activo, cuya estructura cognitiva es modificable de manera significativa y permanente, siempre y cuando reciba una atención pedagógica adecuada. (Zubiría Samper, 2002, p. 84)

Esta atención pedagógica adecuada es la que da el maestro, por lo que en el recae la responsabilidad de guiar de manera adecuada el desarrollo de la estructura y de las funciones cognitivas, misma que para Feuerstein es un hábito de funcionamiento personal y mental.

Para Feuerstein, “las operaciones intelectuales y las habilidades de pensamiento son modificables, sujetas a cambios y no solo de una manera superficial y temporal, sino de manera estructural y significativa, a partir de un adecuado programa de intervención pedagógica” (cit. en Zubiría Samper, 2002, p.

84). Es decir, que toda función cognitiva puede ser modificada, por lo que el autor considera que aún aquellas funciones que pueden haber sufrido problemas por deterioro genético u orgánico pueden ser corregidas mediante la intervención pedagógica adecuada.

3.2 Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo surge de la teoría de David Ausubel en el marco del constructivismo, y que plantea que el conocimiento adquirido se vuelve significativo cuando se lo puede relacionar con los conocimientos anteriores. Veglia (2007) menciona a Ausubel, para quien es evidente la diferencia entre el aprendizaje por memorización y el significativo:

El primero [memorístico] tiene que ver con la repetición de conceptos sin asociaciones ni relaciones con lo que el alumno ya sabe. En cambio, el aprendizaje significativo se produce cuando el alumno es capaz de establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y lo que ya se conoce. (p. 34)

Ausubel considera al aprendizaje como un proceso mental interno de comprensión a partir de la información externa que recibe pero sobre la base de lo que ya conoce.

En el siguiente gráfico, tomado de Marti Sala y Onrubia Goñi (2002, p. 30), se observa la diferencia entre las dimensiones de aprendizaje, desde el memorístico al significativo, y en relación al aprendizaje receptivo, por descubrimiento guiado y por descubrimiento autónomo, presentando actividades que ejemplifican estas aprendizajes. Se observa por ejemplo que tanto un aprendizaje memorístico como significativo puede producirse en entornos de

del aprendizaje receptivo, los contenidos que hay que aprender se reciben por el alumno, de forma completa.

En cambio, el eje vertical se refiere al tipo de procesos que intervienen en el aprendizaje, delimitado por el aprendizaje significativo, en un lado, y el aprendizaje mecánico o repetitivo, en otro. En este caso, la distinción se lleva a cabo por parte del alumno, por las relaciones entre los conceptos que ya ha aprendido y el nuevo conocimiento por aprender. Cuanto más se relaciona el nuevo material con algún aspecto de lo que ya conoce, más cerca se encuentra del aprendizaje significativo. Cuanto menos se establece este tipo de relación, más cerca se está del aprendizaje mecánico o repetitivo.

3.2.1 Importancia

El aprendizaje constructivista busca lograr que los estudiantes adquieran comprensión del conocimiento, es decir, que todo lo que aprendan tenga un significado claro, lo cual se logra al poder relacionar lo que ya se conoce con lo que se aprende. Su importancia se encuentra en el enfoque que este modelo tiene, al considerar al estudiante como el centro del proceso de enseñanza aprendizaje. Marti Sala y Onrubia Goñi (2002) señalan la importancia del aprendizaje constructivista:

... el conocimiento que se adquiere de forma significativa se retiene y se acuerda durante más tiempo. (...) aumenta la capacidad de aprender otros materiales o contenidos relacionales de una forma más sencilla, incluso si se ha olvidado la información aprendida originalmente. (...) facilita el aprendizaje subsiguiente-el "reaprendizaje", de la información original o de otra parecida. (p. 31)

La importancia de lograr este aprendizaje es que, al aprender por retención o memorización, se requiere la repetición continua para fijar las ideas, por lo que a lo largo del tiempo estas pueden olvidarse; por otro lado, cuando al nuevo conocimiento se le encuentra significado este perdurará más tiempo. Esto se debe a que al aprender el estudiante relaciona lo que ya conoce con las clases, categorías, órdenes que tiene en su mente, entre otras formas de organizar la información mentalmente. Por ejemplo, cuando al estudiante se le presenta la imagen de una bacteria redonda, puede que su mente empiece a clasificarla, es redonda pero no esférica, por lo que no puede ser una pelota, tiene una similitud con los gráficos de la célula (si es que ya la conoce) por lo que inferirá que se trata de un organismo microscópico, etc., de modo que encontrará similitudes, diferencias y relaciones con lo que ya conoce para poder explicarse a sí mismo de que trata lo que está conociendo.

En conclusión, la importancia del aprendizaje significativo radica en que a través del mismo los conocimientos adquieren las siguientes características: Son estables, se mantienen en el tiempo y resisten al cambio y tienen coherencia interna, ya que se relacionan con lo que conocen y no surgen del azar. Poseen una lógica que resulta de su funcionalidad al ser aplicadas a situaciones asociadas a la propia experiencia.

Son personales, si bien existen rasgos comunes con el grupo áulico. Es decir, que presentan generalmente patrones relevantes de regularidad que comparten ciertos alumnos entre sí y que permiten al docente categorizarlos y establecer las diferentes ideas básicas de su grupo de clase. (Veglia, 2007, p. 36).

El aprendizaje constructivista promueve un conocimiento con significado, lo que provoca que se retenga y recuerde por mayor tiempo que si solo se lo memoriza, a más de poder expresarlo y aplicarlo, lo que permite aprender otros temas relacionados de forma más sencilla.

3.2.2 Objetivos o finalidad

El objetivo primordial del aprendizaje significativo es que los estudiantes puedan realizar relaciones cognitivas entre los nuevos conocimientos y los que ya conocen, sin embargo este proceso requiere que se alcancen ciertas condiciones, como las que mencionan Marti Sala y Onrubia Goñi (2002), como básicas para que se genere un proceso de aprendizaje significativo:

La primera condición es la significatividad lógica del nuevo material que hay que aprender, remite a la estructura interna de este material, que no tiene que ser ni arbitraria ni confusa, para facilitar establecer relaciones sustantivas con los conocimientos previos del alumno. (p. 34)

Es decir, que el nuevo conocimiento debe guardar relación con lo que el estudiante presuntamente debe conocer. Esto fundamenta la necesidad de currículos secuenciales, por ejemplo, no se puede enseñar algebra sin antes enseñar la aritmética, y sin antes enseñar la matemática básica, y de esta manera sucesivamente.

La segunda condición es la significatividad psicológica: para que el aprendizaje sea posible, el alumno tiene que disponer en la estructura cognitiva de conocimientos previos pertinentes y actividades que pueda relacionar con el material que se tiene que aprender. (Marti Sala y Onrubia Goñi, 2002, p. 34)

La primera condición se refiere a la estructura del material a aprender, esta condición hace referencia a la estructura del conocimiento de quien aprende, en este caso, el estudiante debe manejar una base necesaria de conocimientos y competencias para adquirir nuevos conocimientos. Este proceso se va generando desde los primeros años de vida, cuando el infante adquiere un lenguaje y un dominio básico de su cuerpo, poco a poco desarrollará movimientos más precisos y su pensamiento adquirirá la capacidad para procesar información más compleja. En edades posteriores, no podrá aprender determinados conceptos si no ha adquirido información previa, por ejemplo, no se le puede explicar la diferencia entre un pingüino y un oso, si no se le ha explicado previamente las diferencias entre reinos y clases (reino animal, mamíferos, aves, etc.).

Finalmente, y como tercera condición, el alumno debe tener una determinada actitud o disposición favorable a aprender de forma significativa, es decir, a relacionar lo que aprende con lo que ya sabe. (Marti Sala y Onrubia Goñi, 2002, p. 34)

Esta última condición implica que el estudiante este motivado y dispuesto a analizar y tratar de comprender el nuevo conocimiento, lo que también hace necesaria la ejecución de metodologías y técnicas que inviten al estudiante a relacionarse y a apropiarse del conocimiento.

3.2.3 Aspectos prácticos

Dentro de los aspectos prácticos del aprendizaje significativo, pueden mencionarse a las metodologías, que abarcan la manera de actuar para lograr un objetivo de aprendizaje, y de la cuál se desprenden las estrategias y las técnicas, mismas que comprenden las actividades que requiere la metodología para

funcionar. También se hace mención de la evaluación, al ser la fase del proceso en la que se puede evidenciar si se logró un aprendizaje significativo.

3.2.4 Metodologías

La metodología puede comprenderse como la manera de aplicar los métodos, siendo el método el planteamiento que se realiza para alcanzar un determinado objetivo. Ávalos González (2004) define a la metodología como:

Metodología es el estudio del método (lógos=estudio) o del “camino para llegar a un fin”. Desde un punto de vista científico: método es el procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla. Metodología es una ciencia que forma parte de la lógica y que se ocupa de estudiar y aplicar el método más conveniente a una obra o actividad determinada. (p. 8)

La metodología plantea una forma práctica de llevar a cabo, o lograr la finalidad que se propone. En el aprendizaje significativo la finalidad es la de lograr que el nuevo conocimiento tenga significado para el estudiante al relacionarlo con conocimientos anteriores, por lo cual se puede aplicar la siguiente metodología sugerida por Veglia (2007, p. 38):

Tabla N° 3: Metodología base para el aprendizaje significativo

Las identifico	
	¿Cómo?
A través de distintas estrategias de indagación	
Las registro	
	¿Dónde?
Preferentemente en los cuadernos	
Las comparto	

	¿Cómo?
A través del diálogo	
Las desestabilizo o pongo en conflicto	
	¿Cómo?
A través de experiencias o situaciones problemáticas	
	¿Para qué?
Para buscar una nueva acomodación a los esquemas de conocimiento de los alumnos	
	Y así...
Evaluarlas en su evolución hacia nuevas ideas	

Fuente: (Veglia, 2007, p. 38)

Esta metodología propone inicialmente identificar el conocimiento a través de situaciones de análisis o problemas, a través de estrategias de indagación o búsqueda, es decir, mediante consultas, investigaciones, conversaciones, entre otros métodos que llevarán a que el estudiante identifique lo que se quiere aprender, por ejemplo ¿Cómo circula la sangre dentro del cuerpo humano?

Estas indagaciones se registran, preferentemente en los cuadernos, donde se organiza la información a través de organizadores visuales por ejemplo. A continuación se lleva a cabo procesos cooperativos de análisis entre estudiantes mediante el diálogo, lo que ayuda a desestabilizar o poner en conflicto las indagaciones iniciales, lo que facilitará su posterior comprensión. Tomando el ejemplo anterior se puede realizar preguntas como: ¿por qué necesita la sangre circular por el cuerpo?, ¿cuál es su función?, ¿cómo puede el corazón realizar la circulación? Con estas interrogantes se producen situaciones problemáticas que llevan a un análisis que facilite al estudiante organizar el conocimiento, para finalmente concluir nuevas ideas y dar respuesta a la situación de análisis inicial.

3.2.5 Estrategias

Para llevar a cabo las metodologías del aprendizaje significativo se requiere la aplicación de estrategias congruentes con la estructura científica de los contenidos a enseñar y adaptada a la estructura cognoscitiva del estudiante. (Veglia, 2007, p. 71). En este caso, el autor sugiere que toda estrategia debe ser diseñada o adaptada en función de los contenidos a enseñarse, lo que implica que una misma estrategia no pueda ser útil en todos los casos de enseñanza. Para Antúnez (1998):

Los métodos o estrategias metodológicas o educativas tienen que subordinarse a las condiciones psicológicas de quien aprende (naturaleza y psicología del alumno) y tienen por objeto llevarlo a redescubrir los conocimientos (contenidos didácticos y estructura lógica) de la sociedad en que vive (p. 35).

A través de la estrategia el estudiante debe poder llevar a cabo su función en el proceso de aprendizaje, que es la de analizar y relacionar los nuevos y los viejos conocimientos. Algunas estrategias para lograr una aproximación a la concepción del conocimiento significativo que adquieren los estudiantes son las siguientes de acuerdo a (Capote Castillo, 2012, p. 37)

- Presentar material concreto, guiar la observación a partir de preguntar, proponer que lo clasifiquen, que formulen hipótesis, etc.
- Plantear situaciones problemáticas.
- Formular preguntas y pedirles que las respondan por escrito.
- Ordenar secuencias desordenadas, por ejemplo en relación a la germinación y al crecimiento de una planta.
- Colocar leyendas en secuencias.
- Interpretar esquemas o gráficos de manuales.

- Someter a discusión una idea determinada.

Este tipo de estrategias deben diseñarse, de acuerdo con Veglia (2007, p. 71), considerando que logren impulsar la reflexión que realiza el estudiante sobre el conocimiento cuando puede explicarse el significado de los problemas que van apareciendo. Adicionalmente deben ser estructuradas de forma balanceada en cuanto a las acciones propias de la estrategia, es decir: lo que qué va a hacer, cómo lo va a hacer, por qué y para qué lo va a hacer. Por último, es poder explicar cómo, cuándo y por qué es adecuada una estrategia.

Los factores que condicionan las estrategias según Veglia (2007, p. 71) son:

- Análisis de la estructura científica de la disciplina (lógica interna).
- Madurez de los sujetos a quienes va dirigido el aprendizaje.
- Fines o valores que pretende desarrollar la enseñanza.
- Medios que dispone la institución educativa.
- Currículo vigente.
- Relación entre áreas del currículo.
- Concepción del docente.

La consideración de todos estos aspectos puede llevar a que se diseñe estrategias más certeras, eficientes y eficaces para impulsar el aprendizaje significativo en los estudiantes.

3.2.6 Técnicas

Para el planteamiento de las técnicas y/o actividades mediante las que se llevará a cabo las estrategias de enseñanza, se deben considerar los siguientes principios según Veglia (2007, p. 73):

- Para adquirir un nuevo conocimiento, el sujeto debe poseer una cantidad básica de información con respecto a él (esquemas cognitivos racionales y no acumulativos). Consecuencia: actividades previas; diagnóstico inicial; material introductorio.
- Se han de afirmar nuevos esquemas mediante los cuales se pueda organizar el conocimiento. Consecuencia: actividades individuales y grupales; actividades de tratamiento de la información evaluativa; reestructuración.
- Los nuevos esquemas se han de reajustar, sintonizar con la nueva información para que sean eficaces. Consecuencia: actividades complementarias; revisión de aspectos no aprendidos; nueva secuencia.

Se reconocen varios tipos de actividades que los docentes pueden proponer para concretar una buena enseñanza, según las finalidades propuestas, de acuerdo a Marti Sala y Onrubia Goñi (2002, p. 73):

- Actividades de introducción motivación: introducir la realidad que se quiere aprender.
- Actividades de sondeo de conocimientos previos: para conocer ideas, opiniones, aciertos o errores conceptuales sobre los contenidos a aprender.
- Actividades de desarrollo: para conocer conceptos, procedimientos y actitudes.
- Actividades de consolidación: se contrastan las nuevas ideas con las previas de los alumnos y se aplican los nuevos aprendizajes.
- Actividades de reiteración: para alumnos con necesidades educativas especiales.

- Actividades de ampliación y/o aplicación de lo estudiado: para continuar construyendo nuevos conocimientos.
- Actividades de reflexión sobre lo aprendido y cómo fue estudiado: actividades de meta-cognición.

Las actividades que forman parte del aprendizaje significativo son aquellas que promueven la actividad y participación del estudiante, y como plantean a Marti Sala y Onrubia Goñi (2002), pueden tener diversas finalidades, enfocadas a determinar los conocimientos previos, a reforzarlos, a ampliarlos, y a conectarlos con el nuevo conocimiento.

3.2.7 Evaluación

Dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, es importante para el profesor, el conocer hasta qué punto ha logrado transmitir el conocimiento al estudiante, y la calidad de la comprensión. A raíz de esta necesidad aparece la evaluación, que es la actividad a través de la cual se identifica el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje planteados. En el caso del aprendizaje significativo, se debe poder hallar evidencia de que el estudiante está logrando relacionar los conocimientos, para lo cual Novak (1984) sugiere la utilización de mapas conceptuales:

Novak, apoyándose en esta última teoría [aprendizaje significativo], considera que los mapas conceptuales son la principal herramienta metodológica para determinar lo que el alumno ya sabe. Los mapas conceptuales son usados para ayudar a los estudiantes a “aprender cómo aprender” haciendo evidentes las estructuras cognitivas y el conocimiento autoconstruido (Novak y Gowin, 1984) citado en (Veglia, 2007, p. 34)

La evaluación en este caso, debe basarse en un paradigma cualitativo, pues no se busca medir las respuestas acertadas, sino diagnosticar el nivel de significación que está logrando el estudiante.

El paradigma cualitativo, más utilizado en la actualidad, se caracteriza por evaluar procesos, por utilizar preferentemente la evaluación formativa y por una evaluación ideográfica o centrada en el alumno considerado como ser individual y peculiar. (Díaz Alcaraz, 2002, p. 296)

De acuerdo Díaz Alcaraz (2002) se debe considerar también los indicadores del aprendizaje significativo, mismos que no pueden establecerse de forma generalizada, pues deben poder expresar las relaciones resultantes del conocimiento adquirido, es decir, deben diseñarse dichos indicadores a partir de lo que está aprendiendo.

CAPÍTULO IV

PROCESO DE INVESTIGACIÓN DE CAMPO

La investigación de campo constituye el proceso de planificación y ejecución de la recopilación de datos directamente de la población que forma parte del estudio, y mediante la misma se busca establecer el estado del problema, en este caso los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, considerando esto como un factor que está afectando su aprendizaje significativo al ser necesario el poder comprender eficientemente lo que se lee para poder asimilarlo y dotarlo de significado. En el presente capítulo se presenta los aspectos que definen el diseño de investigación, tales como enfoque, tipos de investigación, técnicas e instrumentos y la población sobre la que se trabajó.

4.1 Enfoque de la investigación

La investigación se desarrolla dentro el enfoque cuanti-cualitativo, debido a las características de las variables: comprensión lectora y aprendizaje significativo

Adicionalmente como lo refiere Herrera (2004), el paradigma cualitativo busca la comprensión de los fenómenos sociales, hace énfasis en el proceso, es holístico y asume una realidad dinámica, características estas que cuadran con el desarrollo de la investigación planteada.

Por otro lado, el mismo autor enfatiza sobre el paradigma cuantitativo que busca las causas de los hechos que estudia, se orienta a la comprobación de hipótesis, y hace énfasis en el resultado final.

4.2 Tipos de investigación

El diseño de la investigación está de acuerdo con la investigación de campo.

- **Bibliográfico Documental**

Según Eyssautier (2006) la investigación bibliográfica comprende a:

...aquella que depende exclusivamente de fuentes de datos secundarios, o sea, aquella información que existe en documentos y material de índole permanente y a la que se puede acudir como fuente de referencia en cualquier momento y lugar sin alterar su naturaleza o sentido para poder comprobar su autenticidad. Estos datos publicados se encuentran en las bibliotecas públicas o en Internet. (p. 159)

Existe relación con la modalidad bibliográfica, la misma que permite ampliar, profundizar y deducir diferentes enfoques, teorías y criterios a través de la utilización de fuentes primarias y secundarias.

- **Investigación de Campo**

La investigación de campo, definida por Herrera (2004) como: "...el estudio sistemático de los hechos en el lugar en que se producen" (p. 95), sobre esta base se realiza un análisis de los hechos que sucedieron en el lugar dónde se produjeron los acontecimientos, para obtener información de acuerdo con los objetivos de la investigación que se realiza en el aula para estudiar la relación entre la comprensión lectora y el aprendizaje significativo.

4.3 Nivel de la investigación

La investigación que se llevará a cabo es de tipo descriptiva. Descriptiva porque se analizará cada variable y se describirá el estado de la misma para

establecer un diagnóstico sobre el nivel de comprensión lectora actual en los estudiantes.

4.4 Población

De acuerdo con Fracica (cit. en Bernal Torres, 2006, p. 164): “población es el conjunto de todos los elementos a los cuales se refiere la investigación. Se puede definir también como el conjunto de todas las unidades de muestreo” (p. 36).

La población que participa en la investigación como unidades de observación son: profesores y estudiantes alumnos de 6to año paralelo “A” de educación básica de la Unidad Educativa Brethren.

Tabla N° 4: Población

SUJETOS	NÚMERO
Docentes	12
Estudiantes de 6°	30
TOTAL	42

En función de la población y de acuerdo a las necesidades se trabaja con toda la población, por lo que no se aplica la fórmula para extraer el tamaño de la muestra.

4.5 Operacionalización de variables

Tabla N° 5: Operacionalización de variables

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	TÉCNICA
VI Comprensión lectora: Nivel de comprensión alcanzado por el lector en comparación con el texto escrito	Nivel de comprensión	Crítica Inferencial Literal Reorganización	Test de comprensión lectora ACL-6 para 6to de básica
	Lector	Capacidad de lectura Hábitos de lectura Técnica de lectura aplicadas	Observación a estudiantes

	Texto escrito	Complejidad de los textos Coherencia de los textos Temáticas	Observación sobre los textos
VD Aprendizaje significativo: Proceso de aprendizaje en el que se logra la asimilación y acomodación de conceptos, y la integración de significados	Asimilación	Adición de nuevos elementos en los esquemas mentales	Instrumento de evaluación cualitativa
	Acomodación	Modificación de esquemas mentales pre existentes	Instrumento de evaluación cualitativa
	Integración de significados	Capacidad para expresar conceptos con sus propias palabras	Instrumento de evaluación cualitativa

4.6 Técnicas e instrumentos

Test de comprensión lectora ACL-5 para 6to de básica.- Utilizado para medir el nivel de comprensión lectora de los alumnos.

Observación a evaluaciones cualitativas a estudiantes.- Destinada a determinar los niveles de aprendizaje significativo alcanzados por los estudiantes.

Observación sobre los textos de estudio.- Mediante la cual se establecerán las características de los textos utilizados por los estudiantes, a fin de observar cualquier factor del texto que pueda afectar la comprensión lectora.

4.6.1 Test de Comprensión Lectora

El test de comprensión lectora a utilizarse es el propuesto por Català Agras, Català Agras, y Molina Hita (2007), estas autoras proponen una serie de pruebas diferenciadas para cada nivel de primaria, en el caso de la investigación a realizarse se aplicará el test ACL 5.0 de primaria correspondientes a 6to de Educación General Básica en el Ecuador.

Según las autoras, estas pruebas buscan evaluar las diversas dimensiones de la comprensión lectora: literal, inferencial, re-organizativa y crítica. Detallan también que:

A menudo, nos encontramos con que los cuestionarios que pretenden dar información sobre la capacidad comprensiva lectora se limitan a incidir en el recuerdo inmediato de detalles obtenidos a partir de un desarrollo lineal del texto, sin ningún tipo de elaboración personal, ya que en muchas ocasiones no se pide ni tan siquiera su comprensión global. (Català Agras, Català Agras y Molina Hita, 2001, p. 41)

Estas pruebas invitan al alumno a inferir, relacionar, concluir, resumir, secuenciar, emitir juicios, etc.

4.6.2 Instrucciones para la realización de las pruebas

Según indican las autoras, “estas pruebas pueden ser aplicadas individualmente, pero lo más habitual es la aplicación colectiva a un grupo-clase, de esta forma tendremos una visión más detallada de la comprensión lectora de cada alumno, así como el nivel global del grupo” (Català Agras, Català Agras, y Molina Hita, 2001, p. 51), como recomendación de las autoras se aconseja que la prueba se realice en dos sesiones, una hora aproximadamente.

La dinámica que se propone es repartir los cuadernillos (para cada grado se presenta un cuadernillo con la prueba correspondiente), que sea leído individualmente el ejemplo inicial de “entrenamiento”. Posteriormente el maestro o maestra leerá el texto de ejemplo y la pregunta de ejemplo con las respuestas correspondientes. Se indicará la respuesta ya señalada y, a continuación, se pasará al resto de los ítems del texto de entrenamiento, leyendo las respuestas alternativas

y pidiendo a los alumnos que, tras reflexionar un tiempo, hagan sus propuestas. Tras verificar las posibles respuestas y cuáles son las más adecuadas y luego de comprobar que los alumnos y alumnas han comprendido la dinámica de la prueba, se pasará a responderla individualmente, cuidando de que no se copien o se ayuden mutuamente.

Una vez realizada la prueba se pasará a la evaluación de la misma. Es importante que, durante la realización de la prueba, no se den ningún tipo de explicaciones o comentarios, pues invalidaría a la misma. Tampoco se les debe de dar a los alumnos los resultados ni que, posteriormente a su realización, se les indique cuál era la respuesta correcta.

La evaluación se realizará teniendo en cuenta la tabla de respuestas. Hay que considerar como correctas aquellas respuestas que correspondan con la tabla presentada y se marcara como un punto. En caso de que se haya marcado dos o más respuestas o ninguna, se considerara como un error y se marcara como cero.

Al final se obtendrá la suma total de puntos para ser contrastado con los resultados globales del grupo y con el cuadro de decatipos que se presenta como “modelo de referencia”. Hay que indicar, sin embargo, que dado que el cuadro de “decatipos” que se presenta corresponde a la realidad Española, se debe considerar únicamente como una referencia o una guía de interpretación, no como un formato rígido de evaluación.

A continuación se presenta la tabla con los decatipos y la interpretación de los mismos.

Tabla N° 6: Decatipos

Decatipo	ACL – 5
1	0-7

Decatipo	ACL – 5
2	8-10
3	11-13
4	14-16
5	17-19
6	20-22
7	23-25
8	26-28
9	29-31
10	32-35

Fuente: (Català Agras, Català Agras, y Molina Hita, 2001)

Tabla N° 7: Niveles Decatipos

Decatipo	Interpretación
1 – 2	Nivel muy bajo
3	Nivel bajo
4	Nivel moderadamente bajo
5 – 6	Nivel dentro de la normalidad
7 – 8	Nivel moderadamente alto
9	Nivel alto
10	Nivel muy alto

Fuente: (Català Agras, Català Agras, y Molina Hita, 2001)

4.6.3 Tabla de respuestas para las pruebas de acl 5.0

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. ACL- 5, correspondiente a 6to de básica

Tabla N° 8: Evaluación de Comprensión Lectoral sexto de E.G.B.

Tipología textual	Texto	Tipo de destreza	Dimensión de Comp. Lectora	Pregunta	Respuesta
Narrativo	ACL-5.1	1. Normalización	Reorganización	1.- Entre los títulos siguientes, ¿cuál crees que es más adecuado para este texto? 2.- ¿Qué significa “el tono desafiante” de Laura? 3.- Lee atentamente la frase: “Rosa y Laura siguieron las instrucciones de una receta para hacer bizcochos de caucho”. ¿Cómo crees que es esta afirmación?	E
		2. Traducción	Literal		A
		3. Inferencia de supuestos	Crítica		C
Expositivo	ACL-5.2	4. Silogismo	Inferencial	4.- Teniendo en cuenta la explicación anterior, ¿Qué características debe tener el zorro ártico? 5.- ¿Por qué crees que el zorro del desierto tiene el pelo de un color tostado claro? 6.- ¿Qué título consideras	E
		5. Inferencia de supuestos	Inferencial		A
		6. Normalización	Reorganización		C

Tipología textual	Texto	Tipo de destreza	Dimensión de Comp. Lectora	Pregunta	Respuesta
				más apropiado para este texto?	
Interpretación de datos	ACL-5.3	7. Silogismo 8. Traducción 9. Traducción 10. Silogismo	Inferencial Literal Literal Inferencial	7. Si queremos ir al cine el domingo por la mañana, podremos ver: 8. El cine dónde sale más barata la entrada es: 9. Si vamos al cine CINÉPOLIS, ¿qué día saldrá más barata la entrada? 10. Hemos decidido ir al CINEPLEX. Desde casa hasta el cine hay casi media hora. Si salimos a las 7 de la tarde, llegaremos a tiempo para ir a:	A D B B
Narrativo	ACL-5.4	11. Inferencia de supuestos 12. Silogismo 13. Inferencia de supuestos 14. Traducción	Inferencial Inferencial Crítica Literal	11.- ¿Por qué pensó la perra que no se había equivocado? 12.- ¿Qué crees que hará Andrés con el hallazgo? 13.- ¿Cómo debía ser la mirada de Andrés? 14.- Lee bien el texto y di qué significa aquí "alumbrar"	A D B E
Interpretación de gráfico	ACL-5.5	15. Secuencial 16. Secuencial 17. Secuencial 18. Secuencial	Reorganización Reorganización Reorganización Reorganización	15.- ¿Cómo se llama el que tiene el número 3? 16.- ¿Cómo se llama el que tiene la barba más corta? 17.- ¿Qué número tiene Joaquín? 18.- ¿Cómo se llama el que tiene la barba más larga?	E A B E
Narrativo	ACL-5.6	19. Buenas razones 20. Traducción 21. Juicios 22. Anticipar las consecuencias	Crítica Literal Crítica Crítica	19.- ¿Qué piensas tú de la decisión del rey? 20.- ¿Qué quiere decir un enigma o misterio insoluble? 21.- ¿Cómo diríamos que es el pastor? 22.- Después de lo que narra el cuento, ¿qué es lo que probablemente pasará?	B E A C
Expositivo	ACL-5.7	23. Traducción 24. Prever las consecuencias 25. Buenas razones	Literal Crítica Crítica	23.- ¿Qué quiere decir "producción en serie"? 24.- Si un obrero trabajaba mal, s. t. ¿qué sucedería al final? 25.- ¿Cuál es la razón principal por la cual la industria se organizaba a partir de montajes en cadena?	D C E
Interpretación de gráfico	ACL-5.8	26. Secuencial 27. Silogismo 28. Parte-todo	Reorganización Inferencial Inferencial	26. Si empezamos el itinerario por el aparcamiento de la entrada ¿qué encontraremos antes? 27. Vamos a pie siguiendo el itinerario indicado. Si empezamos la excursión a las 11 de la mañana y queremos comer hacia la una y media, podremos	B C

Tipología textual	Texto	Tipo de destreza	Dimensión de Comp. Lectora	Pregunta	Respuesta
		29. Silogismo	Inferencial	hacerlo cerca de: 28 El autocar nos viene a recoger después de comer al aparcamiento de las dunas ¿qué parte del itinerario <u>no</u> habremos podido visitar? 29. Estamos muy, muy cansados ¿Cuánto habremos caminado?	D C
Expositivo	ACL-5.9	30. Normalización 31. Traducción 32. Prever las consecuencias	Reorganización Literal Crítica	30.- ¿Qué frase <u>resume mejor el contenido de estos dos textos</u> ? 31.- Entre estas expresiones ¿hay una que <u>no significa lo mismo</u> que las demás? 32.- Si los robles y los chopos son del mismo tipo que el haya, ¿qué crees que le ocurre en otoño?	D A E
Poético	ACL-5.10	33. Normalización 34. Traducción 35. Buenas Razones	Reorganización Literal Crítica	33.- ¿Qué título resume <u>mejor</u> el sentido de la poesía? 34.- ¿A qué se refiere cuando dice “se iban abriendo las alas”? 35.- ¿Por qué crees que “se rosaba la montaña”?	D B C

Fuente: (Català Agras, Català Agras, y Molina Hita, 2001)

CAPÍTULO V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

5.1 Resultados de la encuesta a docentes

1. ¿Considera importante la comprensión lectora para obtener un buen rendimiento dentro de su materia?

Tabla N° 9: Importancia de la comprensión lectora para un buen rendimiento

OPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	0	0,0%
Casi nunca	0	0,0%
A veces	0	0,0%
Casi siempre	0	0,0%
Siempre	12	100,0%
TOTAL	12	100%

Fuente: Encuestas a docentes

Elaborado por: Alída Andino

Gráfico N° 2: Importancia de la comprensión lectora para un buen rendimiento



Elaborado por: Alída Andino

Análisis

De un total de 12 docentes encuestados el 100% considera importante siempre a la comprensión lectora para obtener un buen rendimiento dentro de su materia, debido a que abarca una actividad básica para el estudio autónomo, ya sea a partir de los textos o de los apuntes. La comprensión lectora implica un nivel mayor de aprovechamiento de los materiales de referencia de cada asignatura.

2. ¿Considera que los alumnos sienten gusto al leer?

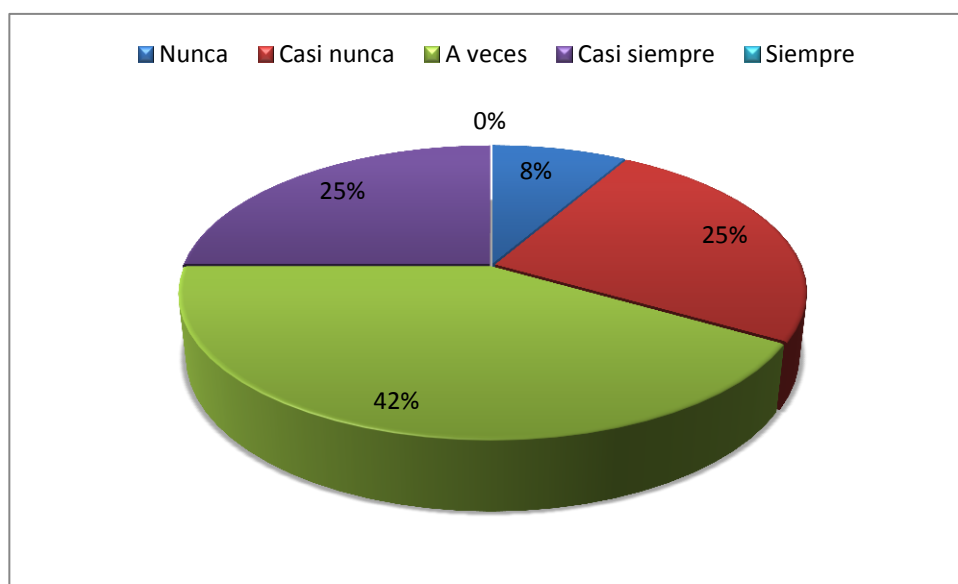
Tabla N° 10: Gusto al leer

OPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	1	8,3%
Casi nunca	3	25,0%
A veces	5	41,7%
Casi siempre	3	25,0%
Siempre	0	0,0%
TOTAL	12	100%

Fuente: Encuestas a docentes

Elaborado por: Alída Andino

Gráfico N° 3: Gusto al leer



Elaborado por: Alída Andino

Análisis

De acuerdo a las encuestas realizadas, el 41.7% considera que los alumnos a veces sienten gusto al leer, por otro lado, el 25% casi nunca lo hace junto a otro 25% que casi siempre, mientras un 8,3% nunca siente gusto al leer. Los profesores han percibido poco gusto al leer un más de la mitad de los estudiantes, lo que refleja la falta de hábitos de lectura pero también dificultad para la realización de actividades en clase o en el hogar que requieren de análisis de contenidos textuales.

3. ¿Considera que los alumnos comprenden más del 25% en una lectura?

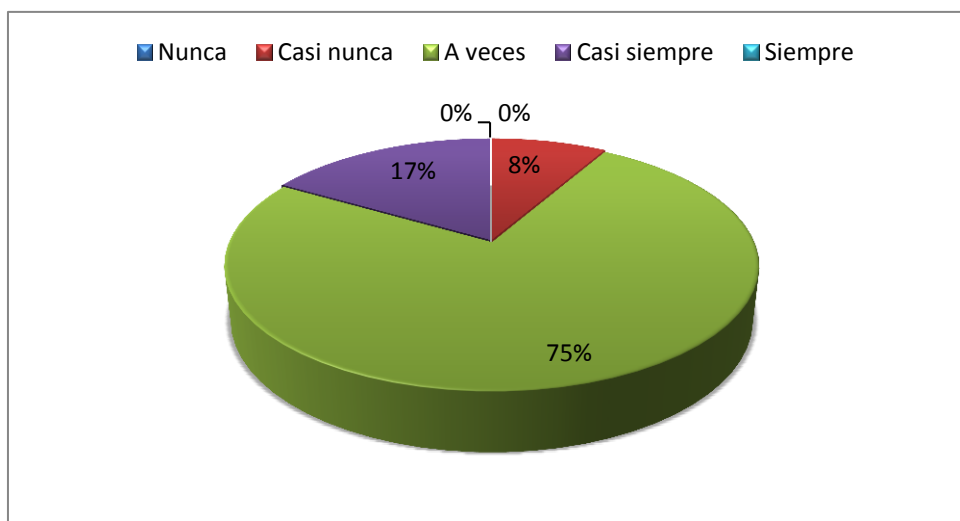
Tabla N° 11: Comprensión de más del 25% en una lectura

OPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	0	0,0%
Casi nunca	1	8,3%
A veces	9	75,0%
Casi siempre	2	16,7%
Siempre	0	0,0%
TOTAL	12	100%

Fuente: Encuestas a docentes

Elaborado por: Alída Andino

Gráfico N° 4: Comprensión de más del 25% en una lectura



Elaborado por: Alída Andino

Análisis

De las 12 encuestas realizadas a docentes el 75% considera que los alumnos siempre comprenden más del 25% en una lectura, mientras que el 16.7% dice que casi siempre. Un último 8.3% opina que casi nunca lo logran. Desde la percepción de los docentes, a partir de controles de lectura realizados y del desenvolvimiento normal en clase, se observa que la gran mayoría a veces comprende más de la cuarta parte, y una pequeña parte nunca lo hace, estos niveles de comprensión pueden deberse al poco gusto por la lectura observado en ítems anteriores.

4. ¿Considera que los alumnos comprenden más del 50% de contenidos al leer?

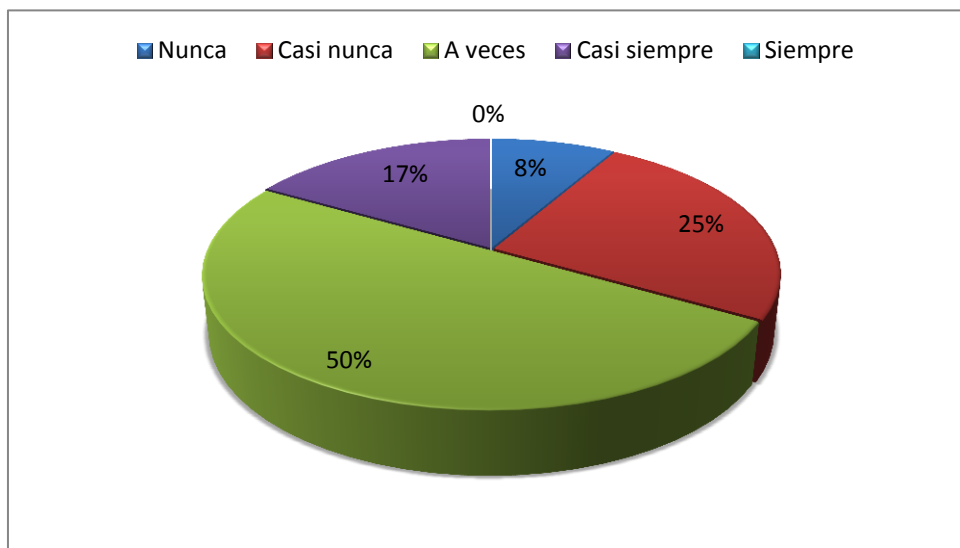
Tabla N° 12: Comprensión de más del 50% de contenidos al leer

OPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	1	8,3%
Casi nunca	3	25,0%
A veces	6	50,0%
Casi siempre	2	16,7%
Siempre	0	0,0%
TOTAL	12	100%

Fuente: Encuestas a docentes

Elaborado por: Alída Andino

Gráfico N° 5: Comprensión de más del 50% de contenidos al leer



Elaborado por: Alída Andino

Análisis

De un total de 12 docentes encuestados el 50% considera que los alumnos a veces comprenden más del 50% de contenidos al leer, el 25% casi nunca lo hace, y el 8.3% nunca. Las tres cuartas partes entienden a veces o casi nunca la mitad de los contenidos abordados en una lectura, de forma similar al ítem anterior, la baja comprensión puede ser provocada directamente por los niveles bajos de interés y motivación por leer, al distraerse fácilmente mientras lo hacen.

5. ¿Considera que los alumnos están comprendiendo más del 90% en una lectura?

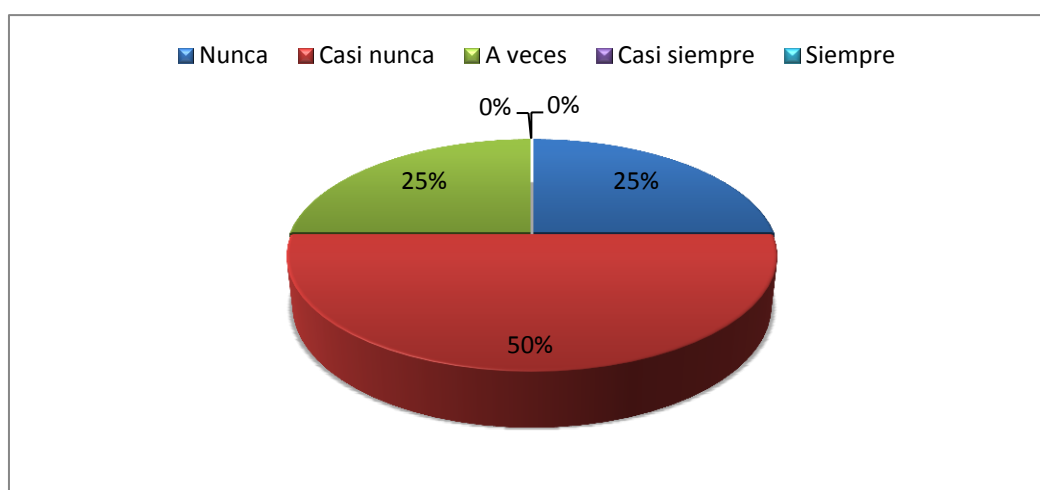
Tabla N° 13: Comprensión de más del 90% en una lectura

OPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	3	25,0%
Casi nunca	6	50,0%
A veces	3	25,0%
Casi siempre	0	0,0%
Siempre	0	0,0%
TOTAL	12	100%

Fuente: Encuestas a docentes

Elaborado por: Alída Andino

Gráfico N° 6: Comprensión de más del 90% en una lectura



Elaborado por: Alída Andino

Análisis

De acuerdo a las observaciones realizadas, el 50% casi nunca considera que los alumnos estén comprendiendo más del 90% en una lectura, por otro lado, el 25% a veces lo hace, mientras un último 25% no lo hace nunca. En opinión de los docentes las tres cuartas partes nunca o casi nunca entiende más del 90% de la lectura y el 25% restante a veces lo hace. El comprender casi la totalidad de una lectura implica el razonamiento de los contenidos, el reconocer las ideas principales y secundarias y la relación entre estas, para lo cual es importante guiar a estudiantes en procesos efectivos de lectura.

6. ¿Cree que la comprensión lectora tenga una incidencia en el rendimiento escolar otras materias, mayor a la que puede tener en Lengua y Literatura?

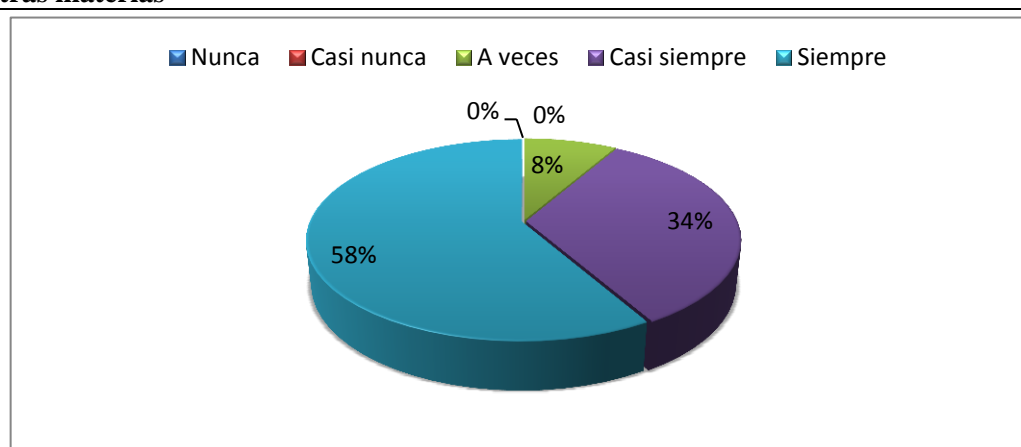
Tabla N° 14: Incidencia de la comprensión lectora en el rendimiento escolar de otras materias

OPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	0	0,0%
Casi nunca	0	0,0%
A veces	1	8,3%
Casi siempre	4	33,3%
Siempre	7	58,3%
TOTAL	12	100%

Fuente: Encuestas a docentes

Elaborado por: Alída Andino

Gráfico N° 7: Incidencia de la comprensión lectora en el rendimiento escolar de otras materias



Elaborado por: Alída Andino

Análisis

De las 12 encuestas realizadas a docentes el 58,3% cree que la comprensión lectora siempre incide en el rendimiento escolar de otras materias, mayor a la que puede tener en lengua y literatura, mientras que el 33,3% opina que casi siempre y un último 8,3% responde que a veces. La mayoría de docentes coincide en que la comprensión lectora incide en el rendimiento de varias materias, al tratarse de una competencia básica, y siendo que una gran parte de la información que los estudiantes obtienen es escrita, no solo en clases, sino en la realización de consultas por ejemplo.

7. ¿Usted realiza actividades en clase que requieran de una buena capacidad de comprensión lectora?

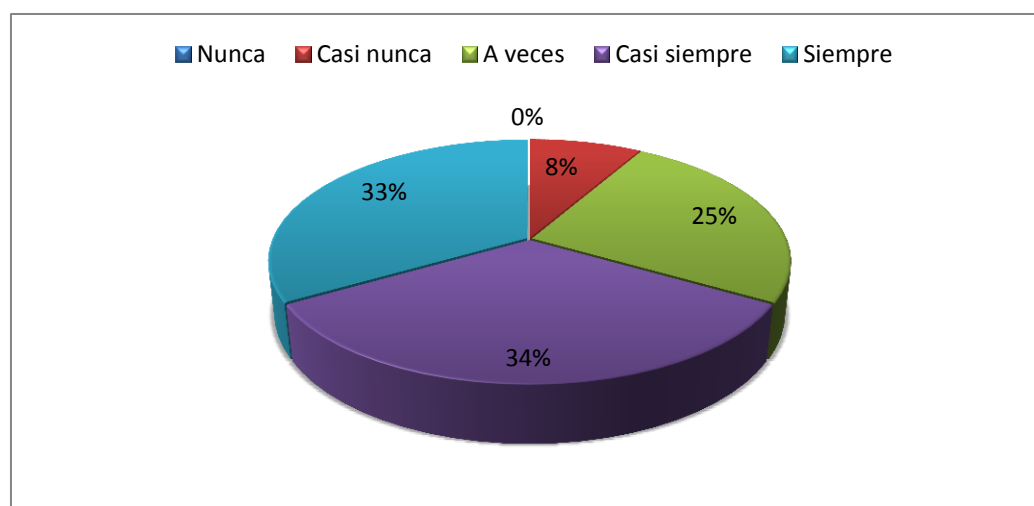
Tabla N° 15: Actividades en clase que requieran de una buena capacidad de comprensión lectora

OPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	0	0,0%
Casi nunca	1	8,3%
A veces	3	25,0%
Casi siempre	4	33,3%
Siempre	4	33,3%
TOTAL	12	100%

Fuente: Encuestas a docentes

Elaborado por: Alída Andino

Gráfico N° 8: Actividades en clase que requieran de una buena capacidad de comprensión lectora



Elaborado por: Alída Andino

Análisis

De un total de 12 encuestados el 34% menciona que casi siempre realiza actividades en clase que requieran de una buena capacidad de comprensión lectora, el 33% siempre lo hace, el 25% a veces y el 8% casi nunca. La mayor parte de los docentes realiza actividades en las que la lectura es imprescindible, por lo que los bajos niveles de comprensión afectan también a los resultados de la clase.

8. ¿Usted envía deberes que requieran una buena comprensión lectora?

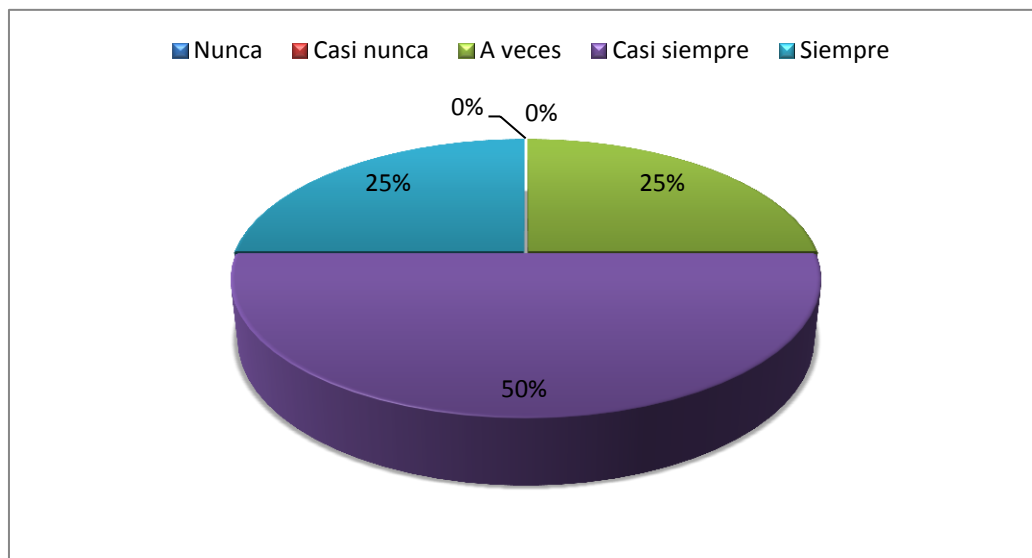
Tabla N° 16: Deberes que requieran una buena comprensión lectora

OPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	0	0,0%
Casi nunca	0	0,0%
A veces	3	25,0%
Casi siempre	6	50,0%
Siempre	3	25,0%
TOTAL	12	100%

Fuente: Encuestas a docentes

Elaborado por: Alída Andino

Gráfico N° 9: Deberes que requieran una buena comprensión lectora



Elaborado por: Alída Andino

Análisis

De acuerdo con las encuestas realizadas, el 50% casi siempre envía deberes que requieran una buena comprensión lectora, por otro lado, el 25% a veces lo hace, mientras otro 25% casi siempre. Al igual que las actividades en clase, los deberes enviados requieren niveles de comprensión lectora acordes a su edad, sin embargo, en el hogar la falta de guía del docente implica que el estudiante deba esforzarse y concentrarse más por entender lo que lee.

9. ¿Qué causas considera usted que influyen en la capacidad de comprensión lectora del estudiante? (Técnica, habilidad, afinidad, práctica, interés, etc.)

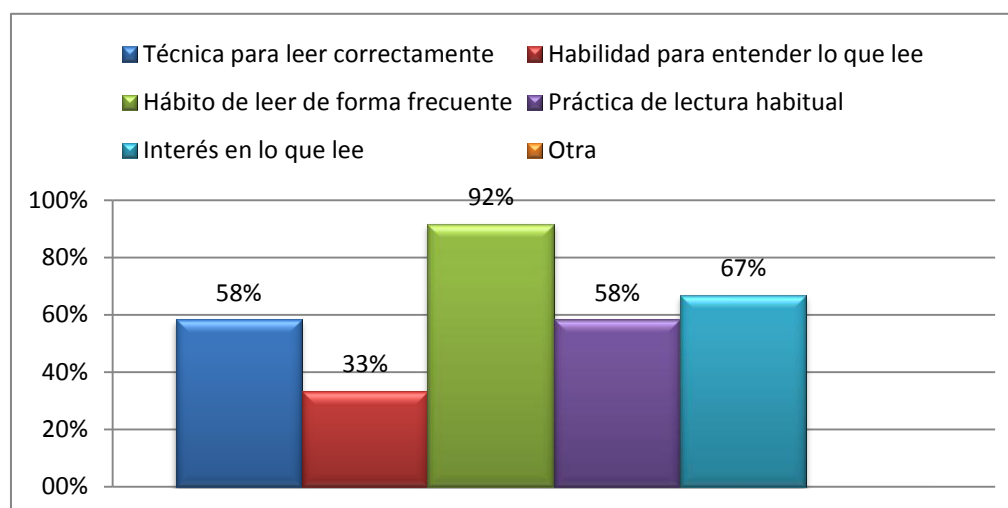
Tabla N° 17: Factores que influyen en la capacidad de comprensión lectora del estudiante

OPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Técnica para leer correctamente	7	58,3%
Habilidad para entender lo que lee	4	33,3%
Hábito de leer de forma frecuente	11	91,7%
Práctica de lectura habitual	7	58,3%
Interés en lo que lee	8	66,7%
Otra	0	0,0%
TOTAL	37	308%

Fuente: Encuestas a docentes

Elaborado por: Alída Andino

Gráfico N° 10: Factores que influyen en la capacidad de comprensión lectora del estudiante



Elaborado por: Alída Andino

Análisis

En esta pregunta de respuesta múltiple se observa que, el 92% de docentes coinciden en que el factor que más influye en la capacidad de comprensión lectora es el hábito de leer frecuentemente, para el 67% se basa en el interés de lo que se lee, el 58% considera que se trata, tanto de la técnica para leer como de la práctica habitual y el 33% menciona a la habilidad para entender lo que se lee.

10. ¿Consideraría importante el diseñar una propuesta para la mejora del nivel de comprensión lectora de los estudiantes?

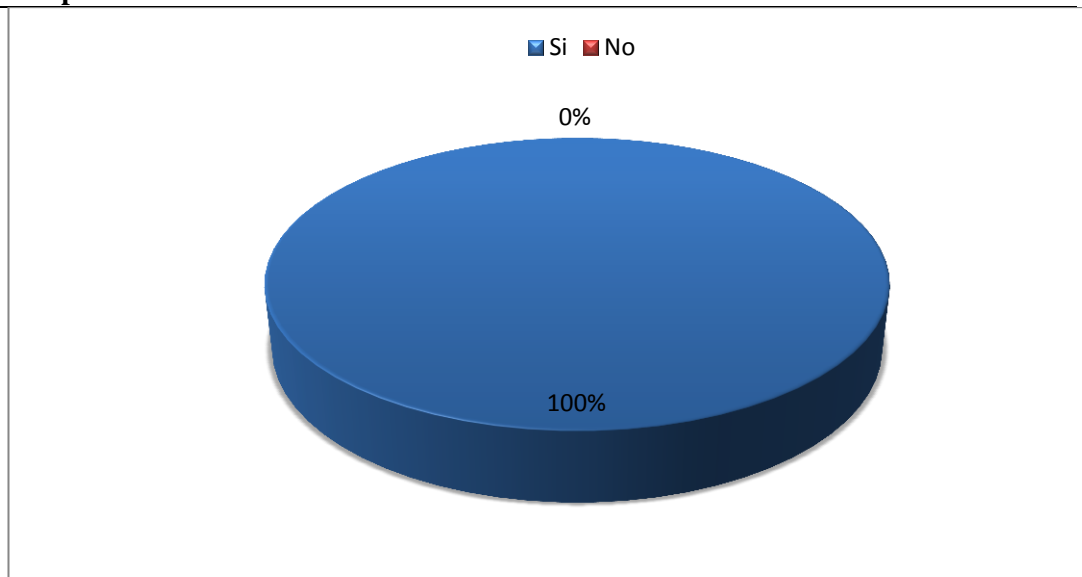
Tabla N° 18: Importancia de diseñar una propuesta para la mejora del nivel de comprensión lectora

OPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sí	12	100,0%
No	0	0,0%
TOTAL	12	100%

Fuente: Encuestas a docentes

Elaborado por: Alída Andino

Gráfico N° 11: Importancia de diseñar una propuesta para la mejora del nivel de comprensión lectora



Elaborado por: Alída Andino

Análisis

De un total de 12 encuestados el 100% siempre consideraría importante el diseñar una propuesta para la mejora del nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Para los docentes es determinante la comprensión lectora como un factor que impulsa el aprendizaje, por lo que la implementación de una propuesta es de interés de los docentes.

5.2 Resultados del test de comprensión lectora a estudiantes

de sexto año

A continuación se presentan los resultados obtenidos con el test de comprensión lectora ACL 5.0 para estudiantes de sexto año. Cada pregunta tenía una sola alternativa correcta que se señala en cada tabla en las celdas pintadas de gris:

Tabla N° 19

1.- Entre los títulos siguientes, ¿cuál crees que es más adecuado para este texto?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Una merienda deliciosa	5	16,7%
b) Bizcochos para perros	0	0,0%
c) El perro de Laura	0	0,0%
d) Las cocineras experimentadas	0	0,0%
e) Aprendices de cocinera	25	83,3%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora

Elaborado por: Alída Andino

Tabla N° 20

2.- ¿Qué significa “el tono desafiante” de Laura?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Que le molesta que su hermano se burle de ella	23	76,7%
b) Que no quiere que su hermano pruebe los bizcochos	1	3,3%
c) Que quiere hacer quedar mal a su hermano	2	6,7%
d) Que quiere que su hermano también se ría de lo que ha pasado	4	13,3%
e) Que le molesta que su hermano se lo coma todo	0	0,0%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora

Elaborado por: Alída Andino

Tabla N° 21

3.- Lee atentamente la frase: “Rosa y Laura siguieron las instrucciones de una receta para hacer bizcochos de caucho”. ¿Cómo crees que es esta afirmación?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Bastante correcta	7	23,3%
b) Probablemente correcta	12	40,0%
c) Seguro que es incorrecta	3	10,0%
d) Probablemente incorrecta	5	16,7%
e) No se puede saber	3	10,0%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora

Elaborado por: Alída Andino

Tabla N° 22

4.- Teniendo en cuenta la explicación anterior, ¿Qué características debe tener el zorro ártico?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Pelo rojizo, corto y espeso y orejas pequeñas	0	0,0%
b) Pelo grisáceo, largo y fino y orejas muy largas	5	16,7%
c) Pelo blanco, corto y espeso y orejas largas	7	23,3%
d) Pelo castaño, largo y espeso y orejas medianas	0	0,0%
e) Pelo blanco, largo y espeso y orejas muy pequeñas	18	60,0%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora

Elaborado por: Alída Andino

Tabla N° 23

5.- ¿Por qué crees que el zorro del desierto tiene el pelo de un color tostado claro?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Porque así pasa desapercibido	18	60,0%
b) Porque es una característica de su especie	6	20,0%
c) Su cuerpo está cubierto de pelo	0	0,0%
d) Porque este color da más calor	3	10,0%
e) Porque esto le dificulta el camuflaje	3	10,0%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora

Elaborado por: Alída Andino

Tabla N° 24

6.- ¿Qué título consideras más apropiado para este texto?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Los zorros en el polo norte	3	10,0%
b) Los seres vivos se adaptan al lugar que viven	6	20,0%
c) Adaptación de los zorros según el clima	14	46,7%
d) El tamaño de las orejas de zorro	0	0,0%
e) Hábitats de los zorros	7	23,3%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora

Elaborado por: Alída Andino

Tabla N° 25

7. Si queremos ir al cine el domingo por la mañana, podremos ver:

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Salto mortal	26	86,7%
b) Huracán.	4	13,3%
c) Yo y mis amigos	0	0,0%
d) Frankenstein.	0	0,0%
e) Siempre es fiesta	0	0,0%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora**Elaborado por: Alída Andino****Tabla N° 26**

8. El cine dónde sale más barata la entrada es:

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) CINEPLEX el día del espectador	1	3,3%
b) CINÉPOLIS en miércoles no festivos.	2	6,7%
c) CINEMARK en lunes no festivos.	4	13,3%
d) CINEMEX en día laborable.	22	73,3%
e) CINEMAPLUS en día laborable.	1	3,3%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora**Elaborado por: Alída Andino****Tabla N° 27**

9. Si vamos al cine CINÉPOLIS, ¿qué día saldrá más barata la entrada?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Un miércoles festivo.	2	6,7%
b) Un miércoles no festivo.	21	70,0%
c) Cualquier día laborable.	5	16,7%
d) Un martes.	2	6,7%
e) Un jueves.	0	0,0%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora**Elaborado por: Alída Andino**

Tabla N° 28

10. Hemos decidido ir al CINEPLEX. Desde casa hasta el cine hay casi media hora. Si salimos a las 7 de la tarde, llegaremos a tiempo para ir a:

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) La sala 1.	3	10,0%
b) La sala 2.	2	6,7%
c) La sala 3.	2	6,7%
d) La sala 4.	3	10,0%
e) A cualquiera de las salas.	20	66,7%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora

Elaborado por: Alída Andino

Tabla N° 29

11.- ¿Por qué pensó la perra que no se había equivocado?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Porque había acertado encontrando un ambiente acogedor	4	13,3%
b) Porque era un lugar bastante inhóspito	0	0,0%
c) Porque creía que allí no encontraría a nadie	1	3,3%
d) Porque no tenía más remedio que quedarse	2	6,7%
e) Porque Andrés le había acercado el cachorro	23	76,7%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora

Elaborado por: Alída Andino

Tabla N° 30

12.- ¿Qué crees que hará Andrés con el hallazgo?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Coger los cachorros y venderlos	1	3,3%
b) Repartir los cachorros y correr a la perra	0	0,0%
c) Repartir los cachorros para que la perra no sufra	1	3,3%
d) Vigilar para que nadie moleste a la perra	24	80,0%
e) Asustar a la perra por que molesta donde está	4	13,3%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora

Elaborado por: Alída Andino

Tabla N° 31

13.- ¿Cómo debía ser la mirada de Andrés?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) De sufrimiento por no saber qué hacer	5	16,7%
b) De ternura	12	40,0%
c) De sorpresa	7	23,3%
d) De atolondramiento	2	6,7%
e) De inquietud	4	13,3%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora**Elaborado por: Alída Andino****Tabla N° 32**

14.- Lee bien el texto y di qué significa aquí “alumbrar”

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Buscar un sitio con luz	0	0,0%
b) Iluminar a los cachorros	0	0,0%
c) Acercar luz a las crías	0	0,0%
d) Calentar las crías con lumbre	5	16,7%
e) Llegar el momento de tener crías	25	83,3%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora**Elaborado por: Alída Andino****Tabla N° 33**

15.- ¿Cómo se llama el que tiene el número 3?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Pablo	6	20,0%
b) Joaquín	0	0,0%
c) Jorge	3	10,0%
d) Bartolomé	0	0,0%
e) Marcos	21	70,0%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora**Elaborado por: Alída Andino**

Tabla N° 34

16.- ¿Cómo se llama el que tiene la barba más corta?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Bartolomé	26	86,7%
b) Jorge	0	0,0%
c) Joaquín	0	0,0%
d) Marcos	0	0,0%
e) Pablo	4	13,3%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora**Elaborado por:** Alída Andino**Tabla N° 35**

17.- ¿Qué número tiene Joaquín?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) 1	0	0,0%
b) 2	24	80,0%
c) 3	0	0,0%
d) 4	6	20,0%
e) 5	0	0,0%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora**Elaborado por:** Alída Andino**Tabla N° 36**

18.- ¿Cómo se llama el que tiene la barba más larga?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Joaquín	0	0,0%
b) Jorge	0	0,0%
c) Bartolomé	4	13,3%
d) Marcos	0	0,0%
e) Pablo	26	86,7%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora**Elaborado por:** Alída Andino

Tabla N° 37

19.- ¿Qué piensas tú de la decisión del rey?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Que era acertada porque había demasiados pretendientes	24	80,0%
b) Que era excesiva porque no hacía falta matarlos	2	6,7%
c) Que era buena porque así entretenía a su pueblo	0	0,0%
d) Que estaba bien porque así la princesa estaría contenta	4	13,3%
e) Que no era buena porque así todavía venían más	0	0,0%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora**Elaborado por: Alída Andino****Tabla N° 38**

20.- ¿Qué quiere decir un enigma o misterio insoluble?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Que se soluciona con facilidad	3	10,0%
b) Que se le entrevé el significado	0	0,0%
c) Que se le puede encontrar un sentido	0	0,0%
d) Que cuesta un poco adivinarlo	23	76,7%
e) Que no se le encuentra solución	4	13,3%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora**Elaborado por: Alída Andino****Tabla N° 39**

21.- ¿Cómo diríamos que es el pastor?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Atrevido, decidido	28	93,3%
b) Descarado, sinvergüenza	0	0,0%
c) Temeroso, asustadizo	0	0,0%
d) Perezoso, holgazán	0	0,0%
e) Cobarde, tímido	2	6,7%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora**Elaborado por: Alída Andino**

Tabla N° 40

22.- Después de lo que narra el cuento, ¿qué es lo que probablemente pasará?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Que los higos le darán un buen dolor de barriga	4	13,3%
b) Que tendrá imaginación	0	0,0%
c) Que se le morirá la burra	23	76,7%
d) Que la bruja se saldrá con la suya	0	0,0%
e) Que el muchacho cambiará de idea y volverá a su casa	3	10,0%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora**Elaborado por: Alída Andino****Tabla N° 41**

23.- ¿Qué quiere decir “producción en serie”?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Que todos los obreros hacen el mismo trabajo	8	26,7%
b) Que quien empieza un trabajo lo termina	0	0,0%
c) Que cada uno pasa su trabajo al de al lado	5	16,7%
d) Que cada uno hace una pequeña parte del trabajo	16	53,3%
e) Que cada uno repasa el trabajo de su compañero	1	3,3%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora**Elaborado por: Alída Andino****Tabla N° 42**

24.- Si un obrero trabajaba mal, según el texto, ¿qué sucedería al final?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Que todo iría mal por culpa de su error	11	36,7%
b) Que los compradores encontrarían la pieza defectuosa	8	26,7%
c) Que al pasar el control se rechazaría la pieza	11	36,7%
d) Que al pasar el control se aceptaría la pieza	0	0,0%
e) Que pasaría el control de calidad y se vendería	0	0,0%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora**Elaborado por: Alída Andino**

Tabla N° 43

25.- ¿Cuál es la razón principal por la cual la industria se organizaba a partir de montajes en cadena?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Para evitar que los trabajadores se equivoquen	8	26,7%
b) Para que los productos se encarecieran aún más	0	0,0%
c) Para que los productos no fueran exactamente iguales	7	23,3%
d) Por que requería grandes inversiones económicas	1	3,3%
e) Porque se producía mayor cantidad y podía venderse más barato	14	46,7%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora

Elaborado por: Alída Andino

Tabla N° 44

26. Si empezamos el itinerario por el aparcamiento de la entrada ¿qué encontraremos antes?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) La Zona de las dunas	8	26,7%
b) La Caseta de observación de los patos	0	0,0%
c) La Casa Museo	0	0,0%
d) El Aparcamiento de las dunas	22	73,3%
e) Los pantanos	0	0,0%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora

Elaborado por: Alída Andino

Tabla N° 45

27. Vamos a pie siguiendo el itinerario indicado. Si empezamos la excursión a las once de la mañana y queremos comer hacia la una y media, podremos hacerlo cerca de:

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) El parque	9	30,0%
b) La Caseta de observación de los patos	0	0,0%
c) La Casa Museo	21	70,0%
d) La laguna	0	0,0%
e) La zona de las dunas	0	0,0%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora

Elaborado por: Alída Andino

Tabla N° 46

28 El autocar nos viene a recoger después de comer al aparcamiento de las dunas ¿qué parte del itinerario no habremos podido visitar?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Los pantanos	0	0,0%
b) La Caseta de observación de los patos	10	33,3%
c) La Casa Museo	0	0,0%
d) La zona de las dunas	20	66,7%
e) El cerro verde	0	0,0%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora

Elaborado por: Alída Andino

Tabla N° 47

29. Estamos muy, muy cansados ¿Cuánto habremos caminado?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) 3,5 kilómetros.	7	23,3%
b) 5,5 kilómetros.	0	0,0%
c) 7,5 kilómetros.	4	13,3%
d) 8,8 kilómetros.	17	56,7%
e) 11 kilómetros.	2	6,7%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora

Elaborado por: Alída Andino

Tabla N° 48

30.- ¿Qué frase resume mejor el contenido de estos dos textos?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Los animales y plantas, en condiciones adversas se trasladan	8	26,7%
b) Cuando hace frío los animales y las plantas no sobreviven	0	0,0%
c) Cuando es invierno y hay pocos alimentos	5	16,7%
d) En condiciones adversas los animales y las plantas se adaptan para sobrevivir	9	30,0%
e) En invierno muchas plantas pierden sus hojas	8	26,7%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora

Elaborado por: Alída Andino

Tabla N° 49

31.- Entre estas expresiones ¿hay una que no significa lo mismo que las demás?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Las condiciones se han vuelto beneficiosas	4	14,3%
b) Las condiciones son desfavorables	1	3,6%
c) Las condiciones son inhóspitas	10	35,7%
d) Las condiciones se han vuelto adversas	9	32,1%
e) Las condiciones se han vuelto perjudiciales	4	14,3%
TOTAL	28	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora**Elaborado por: Alída Andino****Tabla N° 50**

32.- Si los robles y los chopos son del mismo tipo que el haya, ¿qué crees que le ocurre en otoño?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Recuperan su actividad vital	1	3,6%
b) Como están muertos, no tienen actividad vital	1	3,6%
c) Pierden totalmente su actividad vital	5	17,9%
d) Actividad su ciclo vital	7	25,0%
e) Disminuyen su actividad vital	14	50,0%
TOTAL	28	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora**Elaborado por: Alída Andino****Tabla N° 51**

33.- ¿Qué título resume mejor el sentido de la poesía?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) La luna llena	6	20,0%
b) Media noche	5	16,7%
c) Mueren las estrellas	9	30,0%
d) Amanecer	4	13,3%
e) La huida del viento	6	20,0%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora**Elaborado por: Alída Andino**

Tabla N° 52

34.- ¿A qué se refiere cuando dice “se iban abriendo las alas”?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) A que se caían las hojas	2	6,7%
b) A que despertaban los pájaros	6	20,0%
c) A que soplaba el viento	3	10,0%
d) A que llegaban las golondrinas	12	40,0%
e) A que se movían las ramas	7	23,3%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora**Elaborado por: Alída Andino****Tabla N° 53**

35.- ¿Por qué crees que “se rosaba la montaña”?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Porque estaba junto a otra, rozándola	9	30,0%
b) Porque las estrellas rosaban la montaña	20	66,7%
c) Porque el sol iluminaba	1	3,3%
d) Porque las olas la tocaban	0	0,0%
e) Porque la luna se reflejaba	0	0,0%
TOTAL	30	100,0%

Fuente: Test de comprensión lectora**Elaborado por: Alída Andino**

5.3 Tabla resumen, calificación del test por estudiante

Tabla N° 54

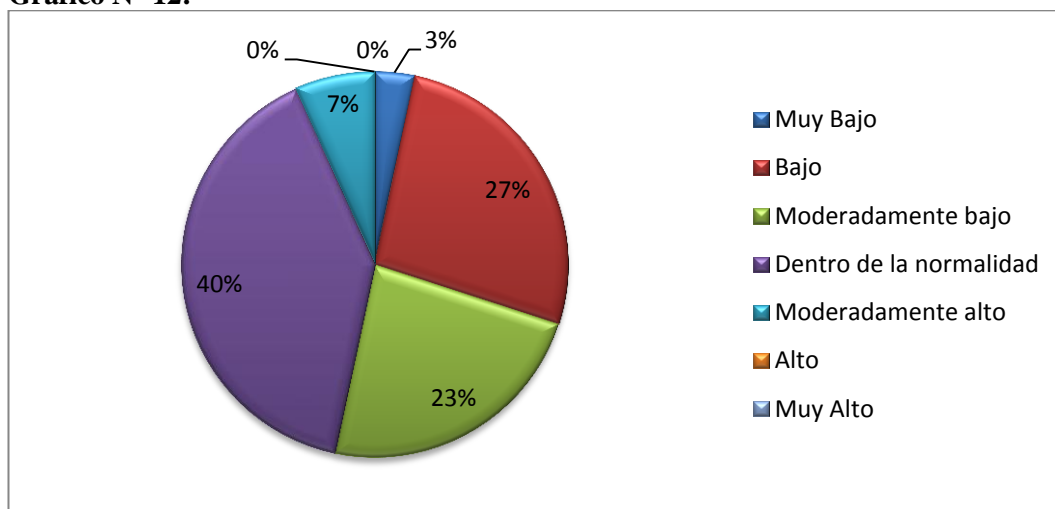
ESTUDIANTE	SUMA	DECATIPO	DETALLE
1	18	5	Dentro de la normalidad
2	16	4	Moderadamente bajo
3	18	5	Dentro de la normalidad
4	17	5	Dentro de la normalidad
5	14	4	Moderadamente bajo
6	22	6	Dentro de la normalidad
7	18	5	Dentro de la normalidad
8	21	6	Dentro de la normalidad
9	16	4	Moderadamente bajo
10	22	6	Dentro de la normalidad
11	23	7	Moderadamente alto
12	21	6	Dentro de la normalidad
13	17	5	Dentro de la normalidad
14	13	3	Bajo
15	16	4	Moderadamente bajo
16	21	6	Dentro de la normalidad
17	18	5	Dentro de la normalidad
18	27	8	Moderadamente alto
19	13	3	Bajo
20	13	3	Bajo
21	12	3	Bajo
22	13	3	Bajo
23	10	2	Muy Bajo
24	20	6	Dentro de la normalidad
25	11	3	Bajo
26	16	4	Moderadamente bajo
27	12	3	Bajo
28	13	3	Bajo
29	15	4	Moderadamente bajo
30	14	4	Moderadamente bajo

Fuente: Test de comprensión lectora

Elaborado por: Alída Andino

DECATIPO	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	1	3,3%
Bajo	8	26,7%
Moderadamente bajo	7	23,3%
Dentro de la normalidad	12	40,0%
Moderadamente alto	2	6,7%
Alto	0	0,0%
Muy Alto	0	0,0%
TOTAL	30	100,0%

Gráfico N° 12:



De forma resumida, el 27% de los estudiantes muestra un nivel de comprensión lectora bajo junto a un 23% que muestra un nivel moderadamente bajo y un 3% muy bajo, mientras que el 40% alcanza un nivel dentro de la normalidad y solamente el 7% un nivel moderadamente alto. Se comprueba que la mitad de estudiantes no alcanza un nivel de comprensión lectora esperado para su nivel escolar.

5.4 Tabla resumen de destrezas de comprensión lectora de acuerdo al test ac 5.0

Tabla N° 55

Destrezas (resumen todos los estudiantes)				
	Resultado	Máximo alcanzable	Porcentaje de logro (Clase)	Promedio de clase
Normalización	52	120	43%	1,7/4
Traducción	106	240	44%	3,5/8
Inferencia de supuestos	37	120	31%	1,2/4
Silogismo	95	180	53%	3,2/6
Secuencial	97	150	65%	3,2/5
Juicios	28	30	93%	0,9/1
Anticipar las consecuencias	48	90	53%	1,6/3
Buenas razones	17	90	19%	0,6/3
Parte todo	20	30	67%	0,7/1

Fuente: Test de comprensión lectora

Elaborado por: Alída Andino

Las destrezas de comprensión lectora evaluadas por el test AC 5.0 muestran que los mayores problemas se hallan en la destreza “buenas razones” y “Inferencia de supuestos”, el primero relacionado con la identificación de argumentos y el segundo con la relación entre aspectos en una lectura, obteniendo un logro del 19% y 31% respectivamente, resultado medido en relación al promedio de la clase.

Tabla N° 56

Dimensión de comprensión lectora				
	Resultado	Máximo alcanzable	Porcentaje de logro	Promedio de clase
Reorganización	149	270	55%	5/9
Literal	106	240	44%	3,5/8
Crítica	108	270	40%	3,6/9
Inferencial	137	270	51%	4,6/9

Fuente: Test de comprensión lectora

Elaborado por: Alída Andino

En cuanto a las dimensiones de la comprensión lectora evaluadas en el test AC 5.0 correspondiente a sexto año (Reorganización, literal, crítica y referencial), el porcentaje de logro en relación a toda la clase se encuentra entre el 40 y 50 %, lo que implica que los niveles de comprensión lectora en estas cuatro dimensiones tienen un desarrollo medio.

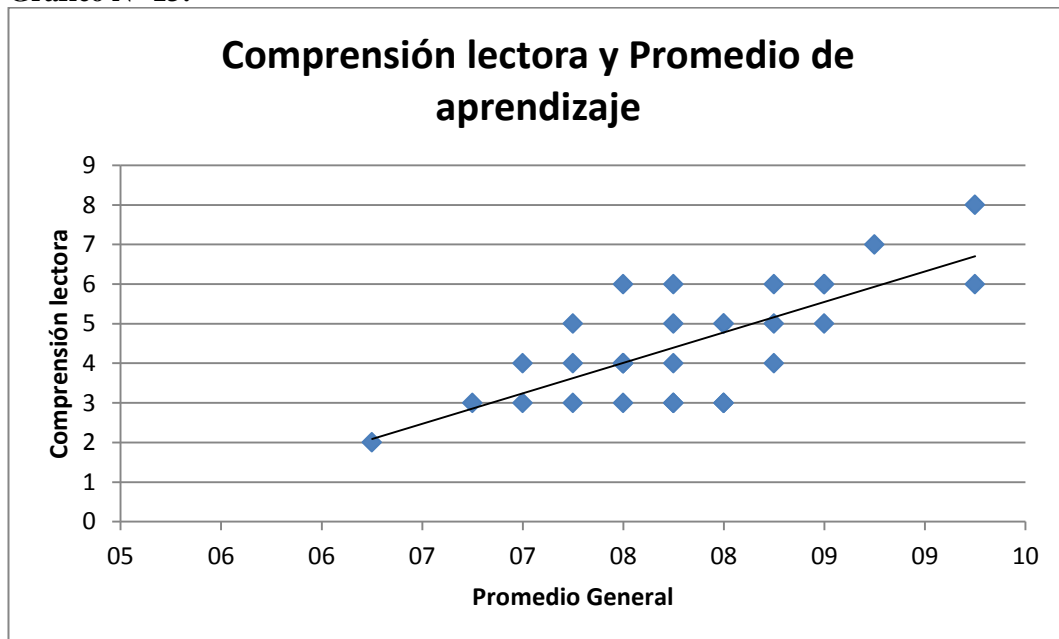
Tabla N° 57

Resultados del Test de comprensión lectora AC 5.0 y promedios generales								
ESTUDIANTE	SUMA	DECATIPO	DETALLE	PROMEDIO LENGUA Y LITERATURA	PROMEDIO MATEMÁTICAS	PROMEDIO CIENCIAS NATURALES	ESTUDIOS SOCIALES	PROMEDIO GENERAL (CUATRO MATERIAS)
1	18	5	Dentro de la normalidad	7	9	8	8	8,0
2	16	4	Moderadamente bajo	6	8	8	6	7,0
3	18	5	Dentro de la normalidad	8	9	8	7	8,0
4	17	5	Dentro de la normalidad	7	10	6	6	7,3
5	14	4	Moderadamente bajo	6	7	7	9	7,3
6	22	6	Dentro de la normalidad	9	8	6	7	7,5
7	18	5	Dentro de la normalidad	10	7	10	6	8,3
8	21	6	Dentro de la normalidad	8	9	9	8	8,5
9	16	4	Moderadamente bajo	7	8	8	7	7,5
10	22	6	Dentro de la normalidad	9	8	7	7	7,8
11	23	7	Moderadamente alto	9	7	10	9	8,8
12	21	6	Dentro de la normalidad	9	10	6	8	8,3
13	17	5	Dentro de la normalidad	9	6	8	8	7,8
14	13	3	Bajo	8	7	8	7	7,5
15	16	4	Moderadamente bajo	7	8	8	8	7,8
16	21	6	Dentro de la normalidad	10	9	9	9	9,3
17	18	5	Dentro de la normalidad	9	9	10	6	8,5
18	27	8	Moderadamente alto	10	8	9	10	9,3
19	13	3	Bajo	6	8	7	10	7,8
20	13	3	Bajo	7	9	7	8	7,8
21	12	3	Bajo	7	6	6	8	6,8
22	13	3	Bajo	6	8	8	10	8,0
23	10	2	Muy Bajo	6	7	6	6	6,3
24	20	6	Dentro de la normalidad	9	7	9	9	8,5
25	11	3	Bajo	7	6	7	8	7,0
26	16	4	Moderadamente bajo	6	8	9	7	7,5
27	12	3	Bajo	8	7	8	6	7,3
28	13	3	Bajo	7	10	9	6	8,0
29	15	4	Moderadamente bajo	6	9	6	9	7,5
30	14	4	Moderadamente bajo	8	8	9	8	8,3

Fuente: Test de comprensión lectora y registros de calificaciones

Elaborado por: Alída Andino

Gráfico N° 13:



Al realizar una comparación entre los resultados obtenidos en los test de comprensión lectora AC 5.0 y los promedios de calificaciones se puede observar una relación directa entre ambos, a medida que la comprensión lectora aumenta el promedio también es mayor, al menos en la mayoría de casos. Cabe considerar también que a partir de la Actualización y fortalecimiento curricular para la Educación General Básica, la evaluación debe realizarse considerando diversas destrezas con criterios de desempeño e indicadores esenciales de evaluación, lo que implica una evaluación del aprendizaje menos cuantitativa y más cualitativa, por lo que el promedio general refleja en gran parte el nivel de aprendizaje significativo de los alumnos.

5.5 Discusión de resultados

El test de comprensión lectora AC 5.0 sirvió como prueba de diagnóstico para poder determinar el estado actual de la comprensión lectora, el gráfico N 12 muestra que el 53% de estudiantes tienen niveles negativos de comprensión lectora, entre 1 a 4 sobre 10 según el test realizado, correspondientes a los niveles muy bajo, bajo y moderadamente bajo. El test no es explícito con las causas que pueden provocar un bajo nivel de comprensión lectora, sin embargo, las encuestas a docentes permiten conocer que cerca de la mitad de estudiantes no siente gusto al leer, y por otro lado, se menciona la falta de hábito de lectura, el interés en lo que leen, la práctica y una técnica correcta para leer. Martínez Arias & Yuste Hernanz (1996) consideran que la comprensión lectora es el resultado de una suma de factores y destrezas, tales como la capacidad cognitiva, la retentiva, la concentración, una velocidad adecuada de lectura, sumados al interés y motivación que despierta la lectura como actividad.

Los resultados también mostraron una relación entre los niveles de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora, en relación a esto Vived & Molina (2012) mencionan:

En definitiva, la comprensión de un texto es una manifestación concreta de la capacidad de comprensión y, en último extremo, de la capacidad cognitiva del alumno. De ahí que los alumnos de escaso rendimiento, cuya raíz es un nivel o un estilo cognitivo diferente al de los alumnos de rendimiento normal, tengan también un diferente nivel de comprensión textual. (p. 74)

No obstante, la mejora de los factores de la comprensión lectora, ajenos a la capacidad de comprensión cognitiva, tales como técnica de lectura, hábito, velocidad adecuada, interés, distractores, entre otros, permitirán aumentar el nivel de comprensión lectora y a su vez, la comprensión cognitiva.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA

La propuesta surge como una iniciativa para mejorar los niveles de comprensión lectora detectados en los estudiantes. La comprensión lectora se ve influenciada por diversos factores, tales como la técnica de lectura, el hábito o costumbres que se generan al leer, de modo que en este capítulo se presentan diversas estrategias para promover la comprensión lectora tanto desde la posición del docente como del estudiante.

6.1 Presentación

La lectura, al ser una actividad repetitiva (solamente en aspectos técnicos, por decirlo así) y al requerir tiempo para su realización, tiende a generar hábitos dependiendo de la forma en que se acostumbre leer y se haya aprendido a leer en la infancia, no obstante estos hábitos pueden ser malos o buenos. Un hábito es una conducta arraigada y que se la ejecuta en ocasiones involuntariamente o porque se hace una costumbre. Un hábito no toma esfuerzo realizarse ni causa dificultad. En la lectura estos hábitos pueden ser beneficiosos para la lectura comprensiva o contraproducentes, estos últimos siendo mucho más comunes.

El hábito de lectura se define de tres maneras distintas: en primer lugar, es la utilización de la lectura como actividad normal, usual; en segundo lugar, se trata del acto repetitivo de la lectura de un tipo de textos; y en último lugar, es la persistencia en una manera específica de leer. (Rico, 2008, p. 106)

Se entiende que la construcción de hábitos de lectura se relaciona con la realización de la misma actividad, leer, de forma regular y por voluntad propia, de forma que la lectura se utilice para satisfacer sus demandas cognitivas y de entretenimiento. Otro aspecto importante lo componen los intereses de lectura, las preferencias lectoras y por último el saber cómo se lee, el estilo de lectura.

Entre un hábito erróneo de lectura negativos se pueden presentar las siguientes características según Rico (2008):

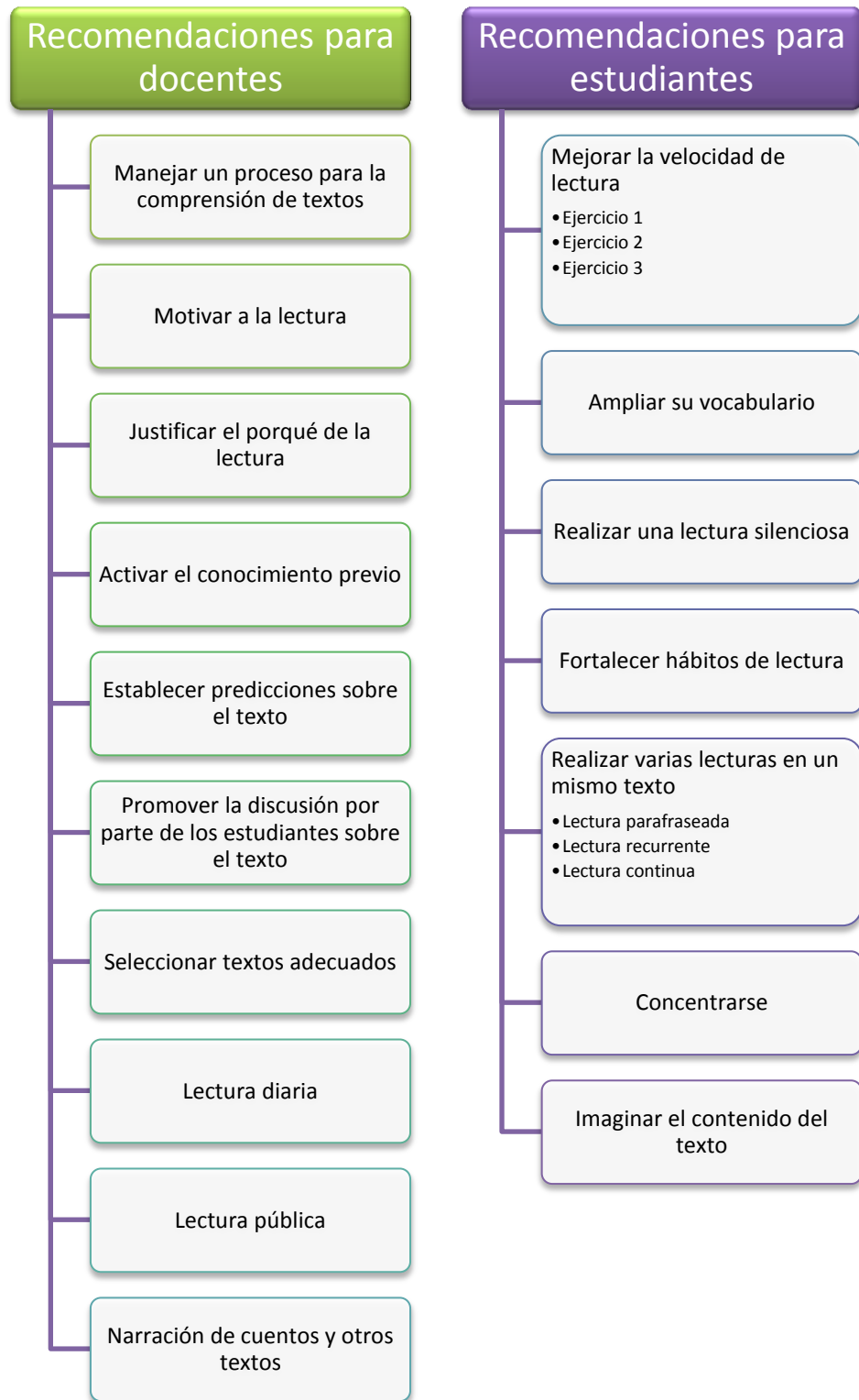
- Vocalización
- Lectura lenta, palabra por palabra.
- Poca capacidad de concentración
- Leer con distractores
- El hábito de lectura correcto busca fomentar entre otras cosas, el gusto por la lectura, el elevar el nivel de comprensión y la velocidad, mejorar la concentración, etc.

Para mejorar la comprensión lectora es necesario cambiar la forma en que se lee generalmente, esto es palabra por palabra, las técnicas de lectura rápida buscan desarrollar la destreza de la lectura de oraciones o frases completas, de manera que el cerebro procese ideas y no palabras sueltas.

Las recomendaciones para mejorar la comprensión lectora se realizarán tanto para el docente, quien impulsará estos procesos de comprensión, como para el estudiante, quien deberá formar el hábito de lectura.

Las recomendaciones son:

Gráfico N° 14: Contenidos de la propuesta



Elaborado por: Alída Andino

6.2 Talleres

Como parte de la propuesta se planteó la realización de un taller para docentes y un taller para estudiantes, en la que se compartió las recomendaciones que forman parte de esta propuesta.

La matriz de planificación de cada taller se presenta a continuación:

6.3 Taller para docentes

FICHA TÉCNICA TALLER A DOCENTES	
Título del taller	Impulsando la comprensión lectora
Facilitadora	Alída Andino
Lugar	Aula de la unidad Educativa Brethren
Duración	2 horas
Horario	De 16:00 a 18:00 horas
Fecha	4 de diciembre
Tema	Recomendaciones para incentivar la comprensión lectora
Objetivos	Socializar con los y las docentes de la institución la importancia de la comprensión lectora para el aprendizaje significativo. Compartir con los y las docentes una serie de recomendaciones para trabajar y fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes.
Presentación del tema	
Metodología	Exposición Análisis de casos y/o experiencias Conversatorio
Actividades	Saludo y presentación de la facilitadora Realización de una dinámica grupal: Tomar dos breves lecturas y escribirlas por partes en varias fichas de cartulina. Repartirlas a los asistentes divididos en grupos. Quien tenga la ficha marcada con “Inicio” debe empezar a leer. A continuación, la persona que considere que continua la lectura leerá en voz alta; si se demora se le anota una marca. El grupo con menos marcas gana. La facilitadora pregunta a los asistentes que tan difícil fue suponer si su texto continuaba, ¿se realizó un pronóstico de la lectura?, ¿a partir de la narración, de la idea, de los personajes? Preguntar a los asistentes, ¿consideran que para sus estudiantes esta actividad sería difícil?, ¿por qué?

	<p>A partir de las respuestas de los docentes se toca el tema de la comprensión lectora.</p> <p>Se procede a explicar lo que es la comprensión lectora.</p> <p>Realizar preguntas a los asistentes para conocer y que compartan su propia concepción de lo que es la comprensión lectora y como consideran que incide en su asignatura.</p> <p>La facilitadora resalta la importancia de la comprensión lectora en el aprendizaje.</p> <p>Se pide a los asistentes que detrás de la ficha de la lectura utilizada, escriban tres aspectos en los que consideran la lectura tiene utilidad en su asignatura.</p> <p>Se leen al azar varias tarjetas y se llega a un consenso sobre la importancia de la comprensión lectora y la necesidad de mejorarla en los estudiantes.</p> <p>Se presentan de forma general las recomendaciones para impulsar la comprensión lectora en los estudiantes.</p> <p>Para cada recomendación expuesta a los asistentes se realizan preguntas sobre</p> <p>Dudas sobre lo expuesto</p> <p>¿Cómo aplicarían lo expuesto a su clase?</p> <p>Para finalizar se reparte a todos los asistentes una copia de la propuesta donde se encuentran detallados los contenidos expuestos para su uso como referencia.</p> <p>Se realiza una pequeña evaluación sobre los temas tratados para determinar cuánto aprendieron del taller.</p> <p>Se agradece la asistencia y se invita a la aplicación posterior de lo aprendido</p>
Contenidos	<p>Manejar un proceso para la comprensión de textos</p> <p>Motivar a la lectura</p> <p>Justificar el porqué de la lectura</p> <p>Activar el conocimiento previo</p> <p>Establecer predicciones sobre el texto</p> <p>Promover la discusión por parte de los estudiantes sobre el texto</p> <p>Seleccionar textos adecuados</p> <p>Lectura diaria</p> <p>Lectura pública</p> <p>Narración de cuentos y otros textos</p>
Evaluación	<p>Conclusiones generales sobre el taller que los docentes realizan al final del mismo.</p> <p>Evaluación sobre los contenidos del taller.</p>
Recursos	<p>Materiales:</p> <p>Diapositivas</p>

	Proyector Hojas de papel bond Lápices Computador Cartulinas Alfileres Humanos: Facilitadora Docentes asistentes
Presupuesto	Proyector Disponible en la institución Hojas de papel bond (media resma) \$ 2.50 Lápices, 20 unidades \$ 3.00 Computador Disponible en la institución Cartulinas- 20 cartulinas A4 \$ 3.00 Alfileres \$1.00 TOTAL \$ 9.50

6.4 Taller para estudiantes

FICHA TÉCNICA TALLER A ESTUDIANTES	
Título del taller	Impulsando la comprensión lectora
Facilitadora	Alída Andino
Lugar	Aula de la unidad Educativa Brethren
Duración	2 horas
Horario	De 11:00 a 13:00 horas
Fecha	5 de diciembre
Tema	Recomendaciones para incentivar la comprensión lectora
Objetivos	Socializar con los y las estudiantes como la comprensión lectora puede ayudarles a mejorar su aprendizaje. Capacitar a los y las estudiantes en diversas técnicas para mejorar su capacidad de comprensión lectora.
Presentación del tema	
Metodología	Exposición Conversatorio
Actividades	Saludo y presentación de la facilitadora Realización de una dinámica grupal. Tomar dos breves lecturas y se escribirlas por partes en varias fichas de cartulina. Repartir a los asistentes divididos en grupos y quien tenga la ficha marcada con “Inicio” debe empezar a leer, a continuación la persona que considera que continua la lectura leerla en voz alta, si se demora se le anota una marca. El grupo con menos marcas gana. La facilitadora comenta a los estudiantes cómo la

	<p>comprensión lectora ayuda a pronosticar puesto que se relaciona el texto con el anterior a partir de ideas, de la narración, de los personajes.</p> <p>Se pregunta a los asistentes, ¿consideran que esta actividad fue difícil?, ¿por qué?</p> <p>Se explica a los estudiantes que es la comprensión lectora.</p> <p>Se les pregunta a los estudiantes como leen, para lo cual se escoge al azar dos estudiantes y se les proporciona un texto para que lo lean en voz alta, luego se les pregunta que entendieron del texto, tanto a quienes leyeron como a quienes escucharon.</p> <p>Se comenta a los estudiantes que la velocidad a la que leen incide en la comprensión que logran y se aborda el primer contenido “Mejorar la velocidad de lectura”.</p> <p>Se explican los tres ejercicios y por cada uno pasa un estudiante diferente para intentarlo.</p> <p>Se les pregunta ¿Qué hacen cuando no entienden una palabra en una lectura?</p> <p>Se analiza las respuestas de forma grupal y se aborda el segundo tema “Ampliar el vocabulario”.</p> <p>Se presenta el tema “Lectura silenciosa” y “Fortalecer hábitos de lectura”</p> <p>Se pregunta a los estudiantes como aplicarían lo expuesto en su hogar para lograr hábitos de lectura.</p> <p>Se explica a los estudiantes las tres lecturas (parafraseada, recurrente y continua) para mejorar su comprensión.</p> <p>Se aborda los temas “concentrarse” e “imaginar el contenido del texto”.</p> <p>Para finalizar se pregunta a los estudiantes ¿quiénes sienten interés de leer?, ¿qué leen o que quisieran leer?, y se comentan varios de los libros reseñados en la propuesta para despertar su interés.</p> <p>Se realiza una pequeña evaluación sobre los temas tratados para determinar cuánto aprendieron del taller.</p> <p>Se agradece la asistencia y se invita a la aplicación posterior de lo aprendido</p>
Contenidos	<p>Mejorar la velocidad de lectura</p> <p>Ejercicio 1</p> <p>Ejercicio 2</p> <p>Ejercicio 3</p> <p>Ampliar su vocabulario</p> <p>Realizar una lectura silenciosa</p> <p>Fortalecer hábitos de lectura</p> <p>Realizar varias lecturas en un mismo texto</p>

	Lectura parafraseada Lectura recurrente Lectura continua Concentrarse Imaginar el contenido del texto
Evaluación	Conclusiones generales sobre el taller que los estudiantes realizan al final del mismo. Evaluación sobre los contenidos del taller.
Recursos	Materiales: Diapositivas Proyector Hojas de papel bond Lápices Computador Cartulinas Alfileres Humanos: Facilitadora Docentes asistentes
Presupuesto	Proyector Disponible en la institución Hojas de papel bond (media resma) \$ 2.50 Lápices, 20 unidades \$ 3.00 Computador Disponible en la institución Cartulinas- 20 cartulinas A4 \$ 3.00 Alfileres \$1.00 TOTAL \$ 9.50

6.5 A. CONTENIDOS DEL TALLER 1: Recomendaciones

para docentes

6.5.1 A.1 Manejar un proceso para la comprensión de textos

A continuación, en este cuadro pueden ver los **procesos** necesarios para garantizar la comprensión, junto a unas **estrategias** comunes que se requieren en todas las lenguas (L1 –Lengua Materna- o en una LE –Lengua Extranjera-), que hemos de adquirir para llegar a ser buenos lectores; éstas a su vez, se sirven de unas **tareas y actividades** para su desarrollo. (Bravo, 2010)

PROCESO	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES
1. Comprensión literal: extraer	Pensar antes de leer, qué saben de ese tema.	Buscar palabras, frases u oraciones de especial relevancia en un texto

información específica y explícita del texto.	Predecir (guiados por el tema, el título, las ilustraciones, el contexto, su experiencia...) Localizar información Relacionarla con lo que saben	de acuerdo con un criterio (o más) Identificar tiempo (época, momentos especificados en el texto) y/o lugar de un relato.
2. Comprender globalmente el texto	Determinar la idea principal o el tema Valorar la importancia de la información: 1: esencial - tema, título; 2: importante - ideas principales, 3: ideas secundarias 4: indiferente - ejemplo, repetición, aclaración innecesaria- Secciones, párrafos y oraciones	Ver qué efectos puede tener el cambiar el escenario y/o la época Buscar sinónimos de palabras en el texto, el referente de un pronombre Hacer preguntas como si fueran periodistas, investigadores...: quién, dónde, cuándo, etc. Marcar un texto con 3 colores, -modelado por el profesor, en parejas, individualmente-. Poner título, subtítulos. Selección de la oración que recoge mejor el sentido (párrafo, parte, texto). Resumir el texto. Decidir el mejor resumen de un texto Palabras clave de un problema Identificar partes: presentación, problema, solución; introducción, cuerpo, conclusión, etc. (en función del texto).
3. Interpretar e integrar ideas e información.	Identificar la intención o la finalidad de un texto	Hacer comentar, relacionar palabras con ilustraciones y/o etiquetas sobre un dibujo Discutir el tipo de libro que podría contener el texto proporcionado. - Inferencia del ambiente o el tono de una historia Describir: personaje principal, escenario o ambiente de una historia. Identificar los destinatarios de un mensaje. Aplicar o contrastar con su propia vida el contenido del texto
3.1. Reelaborar el texto.	Comparar y contrastar información entre distintas partes del texto Identificar las frases que justifican una idea, una opinión o valoración...	Describir la relación entre dos personajes. Explicar la relación entre personajes. Ordenar secuencias, argumentos y lugares. Predicción de lo que va a ocurrir y revisión o confirmación de las

		<p>predicciones. Considerar posibles alternativas a las acciones de los personajes y sus consecuencias Diferentes finales.</p>
<p>3.1. Inferencias directas, basadas en lo que dice el texto, teniendo en cuenta las diferentes partes de dicho texto y su relación con el todo.</p>	<p>Inferir o deducir Deducir que un suceso es la causa de otro. Establecer la conclusión a la que llevan varias razones. Identificar las generalizaciones del texto. Describir las relaciones entre personajes. Determinar el referente de un pronombre o determinante.</p>	<p>Comprobar que recurrimos a la elipsis al contar cosas (un cuento, una película, un proceso, una rutina...) Narrar detallada y minuciosamente algo sencillo subir una escalera o escribir un nombre para concluir en la necesidad de elipsis. Comprobar que las elipsis requieren luego suplir lo omitido y hacer deducciones. Discutir la causa de algún hecho expresado en un texto; las respuestas a preguntas que hacen ellos o el profesor. Añadir frases incoherentes a un texto para que otros las localicen (se suelen ver claramente en preguntas - respuestas) comentar porqué las detectamos; un texto selecciona ideas pertinentes. Discutir las posibles diferencias de sentido según el contexto de una frase Inventar contextos para frases. Seguir las referencias a un personaje por medio de pronombres u otros referentes. Evaluar la probabilidad de que hechos descritos</p>
<p>4. Examinar y evaluar el contenido: la lengua y los elementos textuales.</p>	<p>Considerar críticamente el contenido del texto</p>	<p>Evaluar la probabilidad de que hechos descritos puedan ocurrir realmente. Distinguir hechos reales, probables y fantásticos. Analizar y describir cómo consigue el autor elaborar un final interesante, impulsar el interés por medio de la narración, conectar hechos, objetos, situaciones a lo largo del texto. Juzgar si la información del texto es completa y clara, objetiva, parcial...</p>
<p>4.1. Evaluar y contrastar el</p>	<p>Tomar postura ante la representación de la realidad mostrada.</p>	<p>Determinar la perspectiva del autor respecto al tema. Valorar su postura. Identificar las pruebas utilizadas</p>

contenido del texto con los conocimientos previos y externos.		para suponer la intención del autor. Identificar la intención o los motivos que mueven a un personaje concreto. Contrastar el contenido con normas de convivencia, éticas, estéticas... Relación de las pruebas aportadas con la conclusión.
4.2 Evaluar los elementos lingüísticos y textuales Reflexionar sobre la forma del texto	Evaluar el impacto de algunas características textuales.	Deducir el significado a partir del contexto. Reflexión sobre el vocabulario: registro, riqueza. Sustitución de algunos adjetivos / adverbios, verbos... y valorar el resultado. Cuestiones relativas a la estructura del texto. Cuestiones relativas al estilo y el registro del texto

6.5.2 A.2 Motivar a la lectura

El motivara la lectura implica el lograr que los estudiantes sientan deseos de leer, es decir, despertar el interés. Un factor que sin duda contribuye a que se encuentre interesante leer un determinado material consiste en que éste le ofrezca al alumno unos retos que pueda afrontar. Así, parece más adecuado utilizar textos no conocidos, aunque su temática o contenido deberían resultar en mayor o menor grado familiares al lector; en una palabra, se trata de conocer y tener en cuenta el conocimiento previo de los niños con relación al texto que se trate y de ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado adecuado acerca de él - lo que no debería interpretarse como explicar el texto, o sus términos más complejos de manera sistemática-. (Solé, 2010, p. 79)

Para motivar a la lectura se debe considerar:

- **Considerar el conocimiento previo** de los estudiantes sobre el tema a leer.

- **Alentar los progresos de los estudiantes en relación a su capacidad para leer,** esto implica la necesidad de realizar lecturas en voz alta de vez en cuando (como una práctica eventual para evitar que se forme un hábito) y limitándola a uno o dos párrafos.
- **Planificar tareas de lectura que permitan que sean los propios estudiantes los que inicien los procesos de lectura,** es decir, manejando cronogramas de clase en los que se destine un tiempo prudente a la lectura individual y silenciosa, proceso previo a discusiones sobre el tema leído que contribuirán a la mejora de su comprensión.

6.5.3 A.3 Justificar el porqué de la lectura

Según Solé (2010, p. 80) existe un acuerdo general sobre el hecho de que los buenos lectores no leen del mismo modo cualquier texto, y que justamente un indicador de la competencia lectora reside ahí, en la posibilidad de utilizar las estrategias necesarias para cada caso.

Los objetivos que pueden plantearse los lectores frente a un texto pueden ser muy variados, y habrá tantos objetivos como lectores en diferentes situaciones y momentos, sin embargo, se pueden resumir y considerar los siguientes para que el docente los señale previo a la realización de una lectura:

- **Leer para obtener una información precisa** Es la lectura que se realiza cuando el propósito consiste en localizar algún dato de interés. Este tipo de lectura se caracteriza por el hecho de que, en la búsqueda de unos datos, se produce de manera concomitante el desprecio hacia otros.
- **Leer para seguir las instrucciones** En este tipo de tarea, la lectura es un medio que debe permitir hacer algo concreto, para lo cual es necesario, por

ejemplo: leer las instrucciones que regulan un juego de mesa; las reglas de uso de un aparato; la receta de una tarta; las consignas para participar en un taller de experiencias, etc.

- **Leer para obtener una información de carácter general** Es la lectura que tiene lugar cuando queremos saber «de qué va» un texto, «saber qué pasa», ver si interesa seguir leyendo... Cuando leemos para obtener una información general, no estamos presionados por una búsqueda concreta, ni necesitamos saber al detalle lo que dice el texto; basta con una impresión, con las ideas más generales. Podría decirse que es una lectura guiada sobre todo por las necesidades que tenga el lector de profundizar más o menos en ella, y en eso es algo distinta de la presidida por los objetivos anteriores.
- **Leer para aprender** Aunque, por supuesto, se aprende con la lectura para conseguir otros propósitos, consiste -de forma explícita- en ampliar los conocimientos de que se dispone a partir de la lectura de un texto determinado. Puede ser que ese texto sea señalado por otros, como es habitual en la escuela y en la universidad, o puede ser también que el texto retenido sea fruto de una decisión personal.
- **Leer por placer** en este caso la lectura es una cuestión personal, que no puede estar sujeta a nada más que a ella misma. En este caso, el lector podrá releer tantas veces como sea necesario un párrafo o incluso un libro entero; podrá saltar capítulos y volver más tarde a ellos; lo que importa, cuando se trata de este objetivo, es la experiencia emocional que desencadena la lectura. Será fundamental que el lector pueda ir elaborando

criterios propios para seleccionar los textos que lee, así como para valorarlos y criticarlos.

- **Leer para comunicar un texto a un auditorio** La finalidad es que las personas a quienes se dirige la lectura puedan comprender el mensaje que se les emite, por lo que el lector suele utilizar una serie de recursos - entonación, pausas, ejemplos no leídos, énfasis en determinados aspectos...- que envuelven la lectura en sí y que están destinados a hacerla amena y comprensible.
- **Leer para practicar la lectura en voz alta** En la escuela este objetivo preside con gran frecuencia, incluso a veces con exclusividad, las actividades de enseñanza de lectura. En síntesis, lo que se pretende es que los alumnos lean con claridad, rapidez, fluidez y corrección, pronunciando adecuadamente, respetando las normas de puntuación y con la entonación requerida.
- **Leer para dar cuenta de que se ha comprendido** consiste en que los alumnos y las alumnas deban dar cuenta de su comprensión, ya sea respondiendo a unas preguntas sobre el texto, ya sea recapitulándolo, o a través de cualquier otra técnica.

6.5.4 A.4 Activar el conocimiento previo

La comprensión es un proceso significativo, es decir, que una persona comprende algo cuando le encuentra un significado sobre la base de lo que conoce, por ende, el activar el conocimiento previo es esencial para mejorar la comprensión lectora como lo es para lograr un aprendizaje significativo.

Si el texto está bien escrito y si el lector posee un conocimiento adecuado sobre él, tiene muchas posibilidades de poder atribuirle significado. Si ello no ocurre, y manteniéndonos ante un texto razonablemente redactado, puede ser debido a tres tipos de motivos (Baker y Brown, 1984):

- Puede ser que el lector no posea los conocimientos previos requeridos para poder abordar el texto.
- Puede ocurrir que poseamos el conocimiento previo, pero que el texto en sí no nos ofrezca ninguna pista que nos permita acudir a él.
- Por último, puede ocurrir que el lector pueda aplicar unos determinados conocimientos y construir una interpretación acerca del texto, pero que ésta no coincida con la que pretendía el autor.

Para lograr activar el conocimiento previo se sugiere:

- **Dar alguna información general sobre lo que se va a leer** Se trata no tanto de explicar el contenido, como de indicarles a los alumnos su temática, intentando que puedan relacionarla con aspectos de su experiencia previa.
- **Ayudar a los alumnos o fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo** Aunque variará mucho en función del texto que se trate de leer, el maestro puede hacer ver a los niños y niñas que las ilustraciones, cuando acompañan a la escritura, los títulos, los subtítulos, las enumeraciones, los subrayados, los cambios de letra, palabras clave y expresiones del tipo «La idea fundamental que se pretende transmitir...», «Un ejemplo de lo que se quiere decir...», «Los

aspectos que se desarrollarán...», las introducciones y resúmenes, son elementos que ayudan a saber de qué tratará el texto.

- **Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema** Se trata aquí de sustituir la explicación del profesor que se por la de los alumnos. Es habitual que los alumnos, sobre todo si son pequeños, expliquen aspectos o experiencias propias sobre el tema cuya relación puede ser muy evidente para ellos, pero difícil de establecer para el resto.

6.5.5 A.5 Establecer predicciones sobre el texto

Aunque toda la lectura es un proceso continuo de formulación y verificación de hipótesis y predicciones sobre lo que sucede en el texto, es posible establecer predicciones antes de la lectura. Para establecer predicciones hay que basarse en los aspectos del texto como su- pre estructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, etc. Y, por su puesto, en las propias experiencias y conocimientos sobre lo que estos índices textuales dejan entrever acerca del contenido del texto.

6.5.6 A.6 Promover la discusión por parte de los estudiantes sobre el texto

Alguien que asume responsabilidad en su proceso de aprendizaje es alguien que no se limita a contestar las preguntas que se le plantean, sino que también puede interrogar e interrogarse él mismo. **Cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no sólo están haciendo uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben acerca de ese tema.**

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

situación. En general, las preguntas que pueden sugerirse acerca de un texto guardan estrecha relación con las hipótesis que pueden generarse sobre él y viceversa.

6.5.7 A.7 Seleccionar textos adecuados

Uno de los puntos esenciales para fomentar la lectura y mejorar la comprensión lectora en los estudiantes es el mantener una colección de textos en el aula, no obstante, no todo texto es adecuado para la edad e intereses de los niños.

Algunos criterios básicos para la selección de libros son los siguientes:

- **Destinatario de la selección**

En educación, no se puede aislar al estudiante del proceso de elección de los recursos a utilizar. Por tanto una selección eficiente comienza con la pregunta ¿a quién está dirigida la selección de textos?, para lo cual se debe considerar los intereses y preferencias individuales de los niños/as sus experiencias previas, y sus habilidades.

El o la docente debe entender que no existe un recurso ideal para todos los niños, puesto que cada uno tendrá sus propias afinidades, lo que implicará niveles de motivación diversos para el mismo texto.

Es importante considerar que los textos:

- Contengan temas de interés, adecuados a su edad y aprendizajes previos: es necesario elegir temas que se “conecten” con sus intereses, sus necesidades y su contexto. Para ello, es muy útil indagar cuáles pueden ser sus cuentos favoritos y cuáles los pudiesen motivar a dialogar con otros.

- Ampliar el marco de conocimientos de los niños y niñas, que los incentiven, desafíen y sean diversos. En los libros se puede encontrar una multiplicidad de posibilidades de conocimiento, por lo que es fundamental ofrecerles esta oportunidad.
- Por último, escuchar las opiniones de los niños y niñas es relevante en este proceso, puesto que de tal modo, los adultos acceden a manifestaciones del qué, cómo y cuándo prefieren leer. Esta postura manifiesta la validación de las preferencias espontáneas de los niños/as y posibilitan al adulto favorecer una actitud positiva hacia el proceso de lectura y escritura en particular, y hacia el aprendizaje en general.

- **Calidad del texto**

Para elegir un texto, también es importante considerar que estos:

- Favorezcan la curiosidad, asombren y generen interrogantes, integrando un sentido profundo por aprender.
- Entreguen sorpresas que apelen directamente a la imaginación.
- Contengan elementos novedosos y creativos, incluyendo interesantes ideas.
- Se relacionen con otras lecturas, propiciando el establecer interrelaciones entre diferentes textos.
- Ayuden a reconocer y/o cambiar la percepción del mundo propio y, entreguen información.
- Emocionen, diviertan, hagan reír y/o conmuevan.

- Al ser releídos, se descubra que tienen diferentes niveles de lectura.
- Contengan una propuesta estética interesante en términos de formato, colorido, ilustraciones y diagramación.
- Debe existir una relación armónica entre texto e ilustraciones.
- Las ilustraciones deben ser nítidas, mostrar opciones estéticas y tener fuerza expresiva.
- Preferir personajes expresivos. Evitar los estereotipos o clichés (un estereotipo es una imagen esquemática y superficial de alguna cosa o ser).
- Los personajes y contextos deben cautelar los estereotipos de género como: tipos de roles, cantidad de hombres y mujeres, características físicas y niveles de protagonismo con vestimentas y rasgos típicos, a excepción de los cuentos clásicos de hadas.
- Las ilustraciones en blanco y negro pueden ser igual o más hermosas que las hechas a color.

De tal modo, la selección completa de textos, puede responder en forma clara y precisa a los diversos objetivos de aprendizaje propuestos para el proceso educativo.

- **Formato**

A la hora de escoger, no sólo se debe considerar las características de los lectores, sino que además aquellos otros elementos importantes en la estructura del libro, que lo hacen visual y manualmente atractivo. Estos elementos están relacionados con su formato ya que, finalmente, un libro es también un objeto. Al seleccionar libros es importante poner atención a:

- Diseño, diagramación y tipografía: formato, papel, impresión, encuadernación, tipo y tamaño de letra.
- Disposición del texto y de las ilustraciones en la página: es decir, la organización y distribución equilibrada de sus elementos, con espacios que permitan una lectura clara, sin dificultad y dirigida de izquierda a derecha; con tipografía preferentemente que presente la siguiente secuencia: imprenta mayúscula y minúscula, script mayúscula minúscula, cursiva ligada mayúscula y minúscula.
- Encuadernación y papel resistente.
- Las tapas duras y/o termolaminadas resisten mejor el uso frecuente. Es ideal que el papel de sus páginas sea cuché de brillo opaco, que es más resistente y permite una lectura sin el reflejo de la luz.
- Condiciones de seguridad: que esté elaborado de manera tal que sea atóxico, y que no pueda producir heridas cortantes, abrasivas o punzantes, para esto último se sugiere bordes redondeados sin riesgo de uso y texturas lisas.

Contenido

Un lector de cualquier edad exigirá una buena historia, interesante, con credibilidad y comprensible, coherente, con un buen comienzo y desenlace. Los “buenos cuentos” generan una riqueza emocional que permite expresividad y reflexión. Por todo esto, se recomienda:

- Revisar el lenguaje y estilo, que debe ser natural y sencillo, aunque evitando la trivialidad.

- Buscar libros con personajes que se vayan construyendo a lo largo de la historia.
- Evitar los prejuicios con respecto a temas que se cree no son apropiados para niños/as. Cualquier tema podría ser apto para un niño/a. Lo importante es que esté tratado en forma pertinente con sus características de desarrollo y aprendizaje y que se resuelva positivamente.

Entre los criterios a aplicar para los libros que no son de ficción, se pueden mencionar:

- La información debe estar actualizada, para ello es preciso fijarse en las fechas de publicación y actualizaciones.
- Se debe contar con elementos gráficos que ilustren y clarifiquen la información: fotografías, diagramas, dibujos, esquemas, gráficos, etc. Estos deben ser claros y legibles.
- Hay que revisar la calidad de las traducciones y las adaptaciones, para evitar que se usen palabras que no correspondan a nuestra realidad, o que compliquen la lectura, a menos que el objetivo de aprendizaje propuesto sea justamente ampliar el vocabulario de los niños y niñas.
- Intentar contar con atesoramiento profesional y orientadores en cada área del conocimiento para que le apoyen con la validación de la información. Para esto se puede crear una red de apoyo con familiares, amigos, otros docentes del establecimiento, etc. de esta manera, cada uno podrá aportar sobre aquello que conoce más.

6.5.8 A.8 Lectura diaria

Esta estrategia se refiere a leer diariamente por un lapso de 10 a 15 minutos, al grupo de estudiantes, en forma sistemática distintos tipos de textos literarios o no literarios, con el fin de potenciar su interés por los textos escritos y el placer por la lectura. Promueve la imaginación de los estudiantes y los familiariza con variados tipos de textos, ampliando su campo de experiencias relacionadas con el lenguaje escrito.

Durante la lectura es recomendable interrogar el texto junto a los niños/as, deteniéndose en algunas páginas con el objetivo de llamar su atención hacia el texto, e incentivarlos a descubrir su contenido. Es importante guiar a los niños/as para que descubran que pueden inferir y comprender el contenido del texto al observar con atención algunas claves lingüísticas, como la ilustración, el formato o algunas palabras conocidas por ellos, aunque aún no sepan decodificar. Es importante además, dar espacio para que los niños/as puedan comentar el texto y hacer preguntas. Es adecuado acoger sus inquietudes y responderlas procurando que este diálogo no se extienda demasiado, para evitar que se pierda el sentido del texto.

Al finalizar la lectura es importante promover el diálogo sobre el texto leído, motivando a los niños y niñas a parafrasearlo, es decir, repetir el texto con sus propias palabras, de manera de profundizar en la comprensión del texto. Junto con lo anterior, es adecuado que en este momento se puedan implementar estrategias para que los estudiantes puedan tomar conciencia de lo aprendido y de cómo lo han aprendido (metacognición).

Al término de la jornada diaria, es adecuado que la educadora pueda promover la metacognición motivando a los niños/as a recordar lo aprendido durante el día. Se sugiere que en este momento se pueda focalizar la atención en la lectura diaria, consultando a los niños/as por las experiencias que más les ha gustado durante la jornada, retroalimentando sus opiniones, destacando la importancia de leer, invitándolos a leer en sus casas con sus familias, y orientándolos a leer diversos tipos de textos, revistas, periódicos, folletos entre otros, que puedan encontrarse en el hogar.

La educadora puede crear un sistema que permita llevar libros de la escuela al hogar (por ejemplo, préstamos domiciliarios o el cuento viajero), destacando la necesidad de cuidar de ellos y comprometerse a su devolución.

Preparación	
Escoger con anticipación un texto. Identificar al autor/a. ilustrador/a, editorial, año edición, número de ejemplares, etc. Si hay ilustraciones, se sugiere observarlas con detención para identificar sus características, lo que quieren transmitir y cómo se relacionan con el contenido. Las ilustraciones pueden dar cuenta de lo leído en forma textual o también aportar nuevos elementos que es importante que los niños/as puedan descubrir. Si el texto seleccionado es un cuento, es necesario identificar la época y el lugar donde se desarrolla la historia. Se sugiere reconocer las características de los personajes. Identificar la estructura del texto. Organizar el ambiente educativo de modo que los niños/as estén frente a la educadora y puedan ver el texto que se va leer. Crear un ambiente acogedor que promueva la atención y el gusto por la lectura.	
Antes de la lectura	Orientaciones metodológicas
Presentación del texto. Crear un clima de expectación y motivación a la lectura.	Explicar a los niños/as que van a conocer un nuevo texto, mostrarlo y llamar su atención sobre el mismo, su estructura e ilustraciones.
Interrogación del texto. Elaboración de hipótesis. Indagación sobre experiencias previas.	Sugerencias de preguntas clave: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de texto es este? ¿De qué se tratará este cuento? • ¿Quién es el autor? ¿Quién es el ilustrador? • ¿Quiénes serán los personajes? ¿De qué tratará

	<p>este texto?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién lo habrá escrito?, • ¿Para qué? • ¿Qué está pasando en esta ilustración?
Durante de la lectura	Orientaciones metodológicas
Lectura en voz alta del texto. Interrogación del texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Leer en voz alta el texto. • Mostrar las ilustraciones o fotografías, si las hay, y utilizar un tono de voz adecuado, haciendo inflexiones de voz y creando un ambiente de intimidad y expectación. • Efectuar pausas en la lectura para llamar la atención sobre la estructura y el tipo de texto, los personajes, el contenido. • Favorecer que los niños/as puedan hacer conexiones con su vida personal, sus experiencias y conocimientos previos. • Dar espacio para los comentarios y acoger las consultas de los niños/as procurando que no se extienda más allá de lo necesario, con el fin de mantener continuidad en la historia. • Realizar preguntas que inviten a los niños/as a reflexionar sobre el texto leído e identificar su nivel de comprensión.
Al finalizar la lectura	Orientaciones metodológicas
Diálogo sobre la experiencia desarrollada. Síntesis y metacognición.	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer una síntesis o recuerdo del texto leído. • Hacer preguntas de contenido y/o metacognición. • Explicar que deben dejar guardado el texto y que pueden volver a leerlo en otra oportunidad. • Ubicar el texto en un estante a la vista de los niños/as.
	Sugerencias de preguntas clave:
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué se trataba este cuento? • ¿Qué hubiera pasado si...? • ¿Les gustó este cuento?, ¿por qué? • ¿Qué fue lo que más les gustó?, ¿por qué? • ¿Dónde podemos guardar este libro? • ¿Qué les gustaría leer mañana?

6.5.9 A.9 Lectura pública

Esta estrategia es similar a la lectura diaria, pero en este caso, es la niña o el niño quién lee un texto en voz alta a sus compañeros/as mostrando las ilustraciones a medida que avanza la lectura, tal como la hace la educadora.

Para llevarla a cabo, es necesario establecer un período una vez a la semana para que los niños/as puedan hacer la Lectura pública. Es muy importante que los niños/as sepan cuándo se desarrollará esta actividad pudiendo anticipar el período y prepararse anímicamente antes de realizar su lectura. Para esto, es necesario crear un sistema de inscripción voluntaria, permitiendo que cada niño o niña pueda escoger con anticipación cuándo y qué texto desea leer.

Preparación	
Se requiere haber implementado previamente la estrategia de lectura de cuentos y otros textos, de modo que los/as niños/as hayan observado a la educadora, técnica u otro adulto durante una lectura de textos en voz alta, contando con un modelo a seguir. Esto contribuye además, a que los niños/as hayan logrado memorizar progresivamente alguno de los textos y se animen a leerlo frente a sus compañeros/as. Para implementar esta estrategia, es necesario contar con una variedad de textos literarios y no literarios a la vista y alcance de los niños/as. De esta manera, se va a despertar el interés del grupo por la lectura. Adicionalmente se debe organizar el ambiente educativo de modo que los niños/as estén frente a quién leerá el cuento. Previo a la lectura, se recomienda ofrecer a los niños/as la posibilidad de que lean ellos/as un cuento u otro texto a sus compañeros/as. Proponer que se inscriban para leer un texto y escoger libremente lo que desean leer.	
Antes de la lectura	Orientaciones metodológicas
Introducir la experiencia de lectura.	Favorecer un ambiente de respeto y escucha atenta. Ayudar al niño/a encargado de leer a sentirse seguro y confiado. Motivar al grupo a anticipar el contenido del texto, o bien pedirle al niño/a que efectuará la lectura, que ayude a sus compañeros/as a descubrir o recordar de qué se trata el texto.
	Sugerencias de preguntas clave:

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué se tratará el texto que nos leerá su compañero/a? • ¿Quién es el personaje central?
Durante de la lectura	Orientaciones metodológicas
Lectura en voz alta: 2 a 3 niños/as se presentan frente al curso a leer el texto seleccionado.	<ul style="list-style-type: none"> • Animar a sus compañeros/as a estar atentos. • Es importante destacar sus logros y valorar su disposición para participar. • Preguntarle cómo se sintió leyendo, si le gustó, qué le resultó más fácil y más difícil. • Animarlo/a a leer nuevamente en otra oportunidad.
	Sugerencias de preguntas clave:
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Podrías recordarle a tus compañeros/as qué pasa ahora en la historia? • ¿Qué pasaba después que...?
Al finalizar la lectura	Orientaciones metodológicas
Cierre de la experiencia. Diálogo sobre la experiencia de lectura. Preguntas de metacognición.	<ul style="list-style-type: none"> • Invitar a los niños/as que han leído el texto a conversar sobre la experiencia de leer para sus compañeros/as, lo que les costó más, lo que les gustó o les resultó más fácil. • Explicar al grupo que deben guardar el texto y que pueden volver a leerlo en otra oportunidad. • Pedirle al niño/a que leyó que formule algunas preguntas sobre el contenido del texto a sus compañeros/as • Solicitar al niño/a que leyó que ubique el texto en un estante a la vista de los niños/as.
	Sugerencias de preguntas clave:
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es lo que más le gustó de este cuento? • ¿Qué te gustaría leer otro día? • ¿Por qué debemos guardar este texto? • ¿Dónde puedes guardar este libro?

6.5.10 A.10 Narración de cuentos y otros textos

Es una estrategia que consiste en que la educadora, la técnica u otro adulto lector, narra en voz alta un cuento u otro tipo de texto literario, como poemas, leyendas, tabulas, entre otros. Esta estrategia se diferencia de la lectura diaria de cuentos u otros textos principalmente, en que en este caso la educadora no utiliza el libro para la narración, es decir, no lee en voz alta el texto, sino que realiza un relato del cuento a partir del recuerdo de lo leído. Esto permite que se establezca una mejor interacción visual entre ella y el grupo de niños/as.

Durante la narración, los niños/as observan atentamente al narrador, poniendo atención en la expresión del rostro, la inflexión de la voz, los gestos. Por ese motivo, es muy importante que el narrador maneje y comprenda bien el texto con anticipación, de manera que pueda narrarlo con la intención adecuada. Cabe señalar, que narrar el texto con gracia y variedad de entonación favorecerá además, que los niños/as vayan asimilando un buen modelo de expresión oral.

Preparación	
Selección de un texto pertinente a las características de los niños y niñas del curso. Antes de la narración, realizar una lectura personal que permita apropiarse del contenido del texto, de sus características, y su sentido, de modo que al narrarlo pueda transferir esta información a los niños/as. Identificar al autor/a, ilustrador/a, editorial, año edición, número de ejemplares, etc. Si el texto seleccionado es un cuento, es necesario identificar la época, lugar donde se desarrolla la historia. Se sugiere reconocer las características de los personajes e identificar aquellos atributos que serán incluidos dentro de la narración. Identificar la estructura del texto. Organizar el ambiente educativo de modo que los niños/as estén frente a la educadora o técnica y puedan observarla mientras efectúa la narración.	
Antes de la narración	Orientaciones metodológicas
Diálogo con los niños/as para dar instrucciones y acordar	Invitar a los niños/as a ubicarse de manera cómoda para escuchar el cuento. Durante este momento se puede utilizar algún recurso

normas de convivencia.	de apoyo como un títere u otro recurso, para invitar a los niños/as a escuchar el cuento y motivarlos a prestar atención. Señalar que escucharán atentamente el cuento, y que se mantengan sentados y en silencio. Si es necesario, realizar un recuerdo conjunto de las normas de convivencia que se han establecido para el momento de la lectura.
Durante de la lectura	Orientaciones metodológicas
Narración del cuento u otro texto. Formulación de inferencias e hipótesis.	<ul style="list-style-type: none"> • Es adecuado iniciar la narración utilizando un recurso que invite a escuchar y remita a los niños/as a un tiempo remoto o mágico, dependiendo del tipo de texto, como por ejemplo, “Había una vez, en un país muy lejano”, “Sucedió en tiempo de las hadas”. • Utilizar un tono flexible que permita interpretar, diferenciar y dar vida a los personajes o para reproducir onomatopeyas. • Hacer pausas y silencios para captar la atención y crear suspenso. • Realizar una narración en voz alta de manera fluida y expresiva para que los niños/as puedan comprender el sentido del cuento. • Realizar algunas interrupciones breves, para invitar a los niños/as a formular inferencias y predicciones sobre lo que puede suceder a continuación. <p>Sugerencias de preguntas clave:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué pasará cuando aparezca este personaje? • ¿Qué sentirá este personaje ahora? • ¿Qué crees que hará ahora este personaje? <p>Motivarlos a crear imágenes mentales del texto. Realizar preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo te imaginas este momento? • ¿Cómo será este lugar? <p>A partir de la narración, comprobar las hipótesis elaboradas por los niños/as con anterioridad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formular preguntas como ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿dónde?
Al finalizar la lectura	Orientaciones metodológicas
Recuerdo y	<ul style="list-style-type: none"> • Animar a los niños/as a: Comentar el cuento o

<p>comentarios sobre el cuento escuchado. Síntesis de lo realizado. Metacognición.</p>	<p>texto escuchado. Recordar aspectos más específicos de su contenido, como por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué se trataba el cuento?, ¿Quiénes eran y cómo eran sus personajes? • Comentar que les gustó, o no les gustó. Lo que les llamó la atención, etc. • Motivarlos a repetir el texto o una parte de él en sus propias palabras (parafraseo). • Formular diversos tipos de preguntas, tanto explícitas, implícitas. valorativas o creativas. • Establecer la secuencia de los hechos o contenidos que aparecen en el texto leído. • Orientar con preguntas tales como, ¿qué pasó antes?, ¿qué pasó después? • Invitar a los niños/as a crear otro final. Para esto puede preguntar, ¿qué hubiera pasado si en lugar de aquello, el personaje hubiera hecho esto otro?, ¿Qué hubiera pasado si el personaje no hubiera hecho esto? • Animar a los niños/as a expresar a través de diversas formas el cuento escuchado. Por ejemplo, dramatizar el cuento, modelar los personajes o volver a contar el cuento utilizando los personajes que han modelado, elaborar títeres, entre otras.
--	--

6.6 B. CONTENIDOS DEL TALLER 2: Recomendaciones

para estudiantes

6.6.1 B.1 Mejorar la velocidad de lectura

Cuando no se lee a la velocidad adecuada la comprensión disminuye. Una de las habilidades de un buen lector es saber cuándo disminuir o acelerar la velocidad de lectura. Los más rápidos lectores ajustan la velocidad de lectura a lo que están leyendo. A medida que los ojos se mueven de izquierda a derecha a través de la página la visión salta de un espacio a otro, donde observa a la vez entre una y cinco palabras en rápidas miradas.

Estas miradas rápidas, cuando los ojos se detienen en diferentes puntos de una oración mientras se lee, son llamadas fijaciones de la vista o de los ojos. El controlar estas fijaciones es un punto muy importante para lograr una lectura rápida y comprensiva.

La lectura rápida busca que el lector pueda:

- **Leer muchas palabras en una simple mirada.** (A menos que se encuentren palabras desconocidas o que no se hayan leído antes, lo que obligaría a cualquier lector a fijarse un momento en dicha palabra).
- **Expandir la visión para poder leer y entender muchas palabras en una simple mirada.** Se estima que un buen lector puede leer, ver y procesar entre 10 a 14 palabras en una simple fijación de vista.
- **Expandir la visión para leer verticalmente tan bien como se lee horizontalmente.** Los lectores rápidos pueden, en una simple mirada leer y entender palabras en dos o tres líneas diferentes.

Al contrario de lo que se cree la lectura rápida es una lectura comprensiva por lo que un lector rápido es un mejor lector. La lectura rápida es un acto de leer con altos niveles de concentración, adicionalmente cuando se leen varias palabras a la vez en vez de una tras de otra el nivel de comprensión es mayor.

Entre los aspectos necesarios para mejorar la velocidad de lectura el más importante y necesario es expandir el campo de visión. El expandir la visión se refiere a controlar las fijaciones de la vista a fin de captar más palabras a la vez, se proponen los siguientes ejercicios a fin de lograr expandir el campo de visión.

6.6.1.1 B.1.1 Ejercicio para mejorar la velocidad lectora-1

Stuz (2009) propone ejercicios con series de números, los que se presentan a continuación (Sutz, 2009, p. 50):

- El ejercicio consiste en una tabla con grupos de números de diferentes dígitos, **la intención del ejercicio es leer y procesar cada número en una simple fijación de vista.** Para este ejercicio se necesita un marcador de lectura, un lápiz y una pieza de papel, las instrucciones del ejercicio son las siguientes:
- Mueva el marcador de lectura hacia abajo en la primera columna del texto de práctica y observe un número. (Se debe mirar el número solo un instante. No hay que volverlo a ver pues la intención es captarlo con una mirada)
- Escribir el número en la hoja de papel.
- Repetir estos pasos con todos los números de la tabla.
- Comparar los números escritos con los de la tabla para determinar el número de errores, a medida que se realice este ejercicio se podrá observar que el puntaje mejora. Cada estudiante puede preparar su propia tabla de números a continuación se presenta la propuesta por Sutz (2009):

4032	23449	129848	4611453
4146	25158	293729	2353397
4942	22183	359413	4174954
1070	29576	395897	4884978
1508	15684	499766	1880107
4733	42616	446741	1036566
4464	31064	214520	1077561
1664	30398	291505	3583188
4335	27886	209902	2645073
3137	15480	435698	4886190
2673	34812	263367	1581101
1379	15953	288432	1224516
3759	48029	353239	3959503
4597	20754	475738	4432688
4795	37213	177659	3727465
3322	46792	263020	4623933

2362	19832	110655	1232459
3859	37925	375807	1274676
1836	13585	189272	4628069
2089	37603	293609	4809881

6.6.1.2 B.1.2 Ejercicio para mejorar la velocidad lectora-2

Otro ejercicio para mejorar el campo de visión horizontal es el siguiente:

- Escoja un número del 1 al 9
- En la tabla siguiente mueva el marcador a la primera línea apuntando los ojos directamente al número del medio que esta con letra *itálica*.
- Trate de captar todos los números en una sola mirada. No se debe mover los ojos de izquierda a derecha del número en *itálicas*.
- Nota cuantas veces aparece el número escogido en la línea observada. Por ejemplo usted escogió el 3 note que en la primera línea el 3 aparece 2 veces.
- Al final de la línea escriba el número de veces que apareció el número escogido.
- Siga con cada línea hasta el final de la tabla.
- Al final sume el número de veces que anoto y compare con la tabla de respuestas.
- Repetir este ejercicio 5 o 6 veces, escogiendo un número diferente cada vez. Se recomienda al estudiante ir creando diversas tablas al azar para prácticas este ejercicio.

1	4	1	4	4	6	3	1	3	4
2	2	4	2	7	5	6	9	1	2
3	1	2	6	6	2	6	2	6	2
4	3	3	4	2	6	9	5	4	2
5	6	9	3	1	1	3	9	6	8
6	5	9	3	5	6	9	5	4	4
7	5	1	4	2	9	1	6	9	3
8	5	4	5	6	3	9	4	6	9
9	2	6	7	2	3	2	6	1	6
10	8	4	6	3	4	7	1	2	7
11	2	3	6	8	5	5	6	7	2
12	7	9	2	5	9	1	9	6	7
13	4	6	8	9	3	6	5	8	4
14	3	2	4	1	8	5	1	8	2
15	5	8	8	9	4	3	4	4	8
16	6	4	8	8	2	2	5	7	4
17	1	1	5	1	7	5	3	8	4
18	4	3	2	5	5	6	1	8	5
19	2	2	2	3	7	8	2	1	5
20	4	3	9	3	3	9	9	1	7

Las respuestas correctas son: 1 -17; 2 -26; 3-20; 4-28; 5 -19; 6-30; 7-11; 8-14;9-19

6.6.1.3 B.1.3 Ejercicio para mejorar la velocidad lectora-3

Otro ejercicio recomendado es el de lectura de espacios en blanco.

Campayo (2009) recomienda los siguientes ejercicios:

- Se presentarán una serie de columnas de números separados entre sí por el tamaño aproximado de dos palabras.
- Observe ambos números de una sola mirada pronunciando en voz alta el número que formarían si estarían juntos, por ejemplo si se trata del 4 y del 9 debe decir cuarenta y nueve.

4 9 8 6

- Apunte la visión al centro de los números, al espacio en blanco ente ellos.

- Finalmente, y con el fin de coger buenas costumbres desde el principio, mantenga su línea visual (la altura de los ojos con relación al texto que realmente mira) en la mitad superior del número, coincidiendo aproximadamente con la línea formada por los siguientes asteriscos:

8*****6 9*****2

La tabla a utilizarse para el ejercicio es la siguiente. Se recomienda al estudiante ir elaborando sus propias tablas para realizar las prácticas.

2	8	7	5
1	5	3	7
2	8	9	7
5	6	7	4
3	2	5	1
9	7	8	9
1	9	7	8
2	4	1	5
9	2	9	4
5	3	1	7
6	13	4	9
1	9	2	2

6.6.2 B.2 Ampliar su vocabulario

Tener un vocabulario amplio es una necesidad para los lectores veloces y comprensivos. Cuando una persona lee, a menudo se encuentra con palabras que no se conocen o reconocen, en estos casos se deben descifrar. Se la separa en sílabas, se intenta pronunciarla o relacionarla con otras palabras conocidas para

adivinar su significado y en caso de no hacerlo se puede consultar un diccionario u otra fuente de referencia. Los lectores novatos tienen que descifrar muchas de las palabras que encuentran, sin embargo mientras más se lee, menos palabras se requieren descifrar ya que la lectura expande el vocabulario.

Mientras más extenso es el vocabulario de un lector mayor es la velocidad a la que puede leer ya que no se requiere detenerse en ciertas palabras para descifrar su significado.

Una alternativa para ampliar el vocabulario es inferir el significado de las palabras. El descifrar palabras consiste en relacionarlas con el contexto, tratar de inferir un posible significado lógico o como una alternativa extender el vocabulario del lector a fin de poder descifrar palabras poco comunes. Entre las formas de descifrar palabras se puede mencionar:

- Descifrar palabras por significado.
- Descifrar palabras por contexto
- Relacionando la palabra a partir de sufijos, prefijos y raíces gramaticales.

El **descifrar palabras por significado significa el retener una palabra por lo que quiere decir para uno mismo**. Es decir, que al leer una palabra desconocida la persona relacionará consciente o inconscientemente lo que puede significar, lo cual puede confirmarse o rechazarse de manera posterior.

El **descifrar palabras por contexto se refiere al adquirir palabras mientras se lee, sea que se conozca o no**, toda persona tiene la capacidad de aprender palabras por contexto. Es como el aprendizaje de un niño, aprende palabras por contexto sin necesidad de buscar su significado en un diccionario. El

descifrar palabras por contexto tiene la ventaja de no detener en ocasiones el ritmo de lectura.

El **relacionar palabras a partir de sufijos, prefijos y raíces es relacionar estos elementos con lo que pueden significar**, tomando en cuenta que una gran mayoría de palabras se componen de estos elementos menores.

6.6.3 B.3 Realizar una lectura silenciosa

La lectura silenciosa tiene la ventaja de una mayor rapidez en la captación directa del significado de la lectura por una serie de razones (Smith, 1971): el lector no tiene necesidad de mediatizar el significado a través de un producto oral; tampoco está limitado por la necesidad de codificar en lenguaje oral lo que está leyendo, ni se enfrenta con las exigencias de enunciación y pronunciación de cada una de las palabras. (Condemarin, 1987, p. 11)

El problema con darle un sonido a cada palabra es que desacelera la lectura. El lector se acostumbra a leer a la velocidad a la que habla y no a la que piensa. Decir las palabras, aun si son solo un susurro en la mente toma tiempo. La diferencia entre ambos tipos de lectura (Silenciosa y oral) es máxima en el caso extremo en el que toda la atención del individuo con la lectura en voz alta se centra en "la correcta expresión oral", y no en el sentido de lo leído. (Rioseco & Zilliani, 1998)

- **Vocalizar significa un retroceso a la educación** básica que se utilizó cuando se aprendió a leer por lo que se debe abandonar esta práctica para ser un buen lector.

- El entrenarse en no vocalizar es una de las más importantes destrezas que se requieren para mejorar el nivel de comprensión y la velocidad de lectura.

Para desarrollar la lectura silenciosa se debe entender primeramente lo que es la vocalización y sus efectos. La vocalización hace referencia a quienes escuchan sus palabras mientras las leen, esta actividad disminuye la velocidad de lectura. Si uno mueve los labios o hace mímica cuando lee, se está dedicando una parte de la mente a actividades como estas en vez de buscar el entendimiento o la captación de las ideas del autor. Al vocalizar se puede pasar por alto la comprensión del contexto o las pistas que la lectura puede dar sobre este.

Para leer sin vocalizar se debe leer de la manera en que se escucha, es decir, cuando se conversa con alguien el cerebro capta toda la idea de la frase pero no está recreando las palabras en la mente, lo que si realiza en la lectura. Se pueden intentar las siguientes recomendaciones:

- Para prevenir que los labios no vocalicen se puede **ocupar en un principio la boca con algo como chicle, o hasta poner un esfero o lápiz entre los labios.**
- Intentar **percibir las palabras más que verlas**, es decir imaginar que las palabras son un símbolo y no un sonido captando su significado.
- **Pretender que las orejas tienen un control de volumen y está bajado al máximo.**
- **Extender el campo de visión.** Tomando más palabras en una línea con la mirada se forzará a leer más palabras a la vez.
- **Identificar las oraciones más que las palabras.**

- **Concentrarse** fuertemente mientras se lee.

6.6.4 B.4 Fortalecer hábitos de lectura

Para generar hábitos de lectura se tomará en consideración las recomendaciones dadas por el SBD (Spanish Book Distributor) sobre la base de un estudio realizado por la Unesco y el Gobierno Colombiano en el 2007 en la cual se llegó a la conclusión de los siguientes problemas que provocan malos hábitos de lectura en los jóvenes (Spanish Book Distributor, 2007):

- Falta de tiempo para leer.
- Los adultos no leen.
- No hay que leer en casa.
- Los maestros tienden a agotar al joven en el colegio
- Poca oferta lectora
- No les dan un método de lectura.

Las recomendaciones de la SBD son las siguientes en contraposición a estos problemas (Spanish Book Distributor, 2007):

1. **Establecer un tiempo de lectura habitual** (*en contraposición de Falta de tiempo para leer*): Tenemos que establecer para nuestros hijos un horario fijo de lectura para que se convierta en rutina habitual y lo vean como un aspecto importante de su vida diaria. Con solo 30 o 45 minutos diarios podría valer.
2. **Enseñar con el ejemplo** (*en contraposición de Los adultos no leen*): Como en muchos otros aspectos de la vida, los niños no aprenderán del gusto por la lectura si no nos ven hacerlo a nosotros. En esto no vale el viejo dicho de “haz lo que digo, no lo que hago”. Por ello es recomendable establecer una rutina en la que padres o docentes y alumnos lean juntos.
3. **Tener una biblioteca en casa** (*en contraposición de No hay que leer en casa*): Si no hay libros en la casa, poco van a poder leer. Se debe de tener una biblioteca con libros interesantes que puedan usar todo el

tiempo (novelas y libros de consulta). Y sobre todo que puedan elegir ellos. No se necesitan muchos libros, y muchos de ellos se los puede sacar de las bibliotecas públicas durante unos días o semanas.

4. **Hacer de la lectura algo ameno**: Los docentes o los padres deben ayudar a que los jóvenes descubran y entiendan el libro en el contexto de su vida.
5. **Buscar la variedad** (en contraposición de Poca oferta): No se debe de poner el énfasis solo en aquellos libros que gustan al docente o que son muy conocidos. Todos los años se publican miles de títulos nuevos. Se debe aprovechar las bibliotecas públicas para conocer más libros y temas.
6. **Aprender a leer** (en contraposición de No les dan un método de lectura): Si bien es cierto que nadie nace sabiendo leer, hay varios grados de conocimiento. Aparte del hecho de reconocer las palabras, es necesario para su disfrute el comprender y poder analizar lo que el autor escribe. Hay que enseñar un espíritu crítico para que se aproveche de mejor forma la lectura y puedan asimilar las ideas principales del libro y compartirlas con otros.

6.6.5 B.5 Realizar varias lecturas diferentes en un mismo texto

6.6.5.1 B.5.1 Lectura parafraseada.

La Lectura parafraseada consiste en traducir al lenguaje o vocabulario propio (lenguaje más comprensivo) las expresiones que puedan resultar relativamente difíciles de recordar o bien de asimilar su significado. Parafrasear supone transformar una estructura dada de significado en diversas estructuras de superficie, es decir expresar las ideas (las frases) del autor en la lectura, con otras palabras propias del alumno.

La secuencia a llevarse a cabo de forma recomendable es la siguiente:

- Selección del texto
- Debe iniciarse la lectura con frases cortas.

- Segmentando en frases
- Ofrecer frases de ayuda con el mismo significado y variación en alguna de las palabras integrantes
- Leer las frases y escribirlas
- Leer frases gradualmente más extensas y enunciar la frase alternativa (parafraseo)
- Expresar la idea principal.

Al parafrasear el estudiante caerá en cuenta de cuanto comprende, debiendo releer para poder entender lo que quiere decir, en caso de necesitarlo.

6.6.5.2 B.5.2 Lectura recurrente

Es una estrategia de organización del material lector que consiste en volver a leer una parte del texto para afianzar su almacenamiento en la memoria. Puede realizarse cuantas veces sea necesario para lograrlo. Se diferencia de la relectura porque en la recurrente, el objetivo es consolidar una comprensión, mientras que en la relectura se pretende comprender o solucionar una dificultad de comprensión.

En otras palabras, al momento de leer y captar una idea que se busca lograr comprender y recordar, se la lee de forma recurrente.

La secuencia para la actividad es la siguiente:

- Seleccionar la lectura
- Empezar a leer a una velocidad moderada
- Llegado el párrafo que se desea afianzar en la memoria se debe detener la lectura.
- Después de leer el párrafo, repasarlo mentalmente intentando dilucidar su contenido.

- Leer de nuevo el párrafo y comparar lo que quiere decir con lo que se comprendió y recordó.
- Repetir el proceso hasta comprobar que el contenido recordado es similar al contenido leído.

6.6.5.3 B.5.3 Lectura continua:

La lectura continua consiste en haber solucionado la dificultad hasta encontrar más información en las diversas partes de una pantalla, imágenes, componentes de la interfaz, textos escritos (oraciones/párrafos), colores, animación, música (si la hubiere), útiles para lograr su comprensión.

En otras palabras, al leer un texto que no se comprende inicialmente, la estrategia recomienda seguir leyendo de forma que los contenidos posteriores permitan hacerse una idea de lo que se leyó en primer lugar.

La secuencia es la siguiente:

- Seleccionar la lectura
- Iniciar la lectura
- La lectura debe abarcar todo el bloque de un mismo tema, es decir, un mismo párrafo o párrafos si se refieren al mismo tema.
- Una vez terminado de leer se debe intentar expresar en palabras lo que se entendió.
- Luego se puede re leer para comprobar o corregir lo que se aprendió al inicio.

6.6.6 B.6 Concentrarse

Cualquier lectura requiere al menos una poca concentración, sin embargo la lectura comprensiva y de velocidad requiere una sustancial y fuerte concentración para hacer varias cosas a la vez. Tan pronto como se ven y leen las palabras en la página se debe estar alerta a las ideas principales que el autor quiso expresar. Es necesario por ende, tratar de pensar como el autor para detectar como

se presentan las ideas o el material. A medida que se lee se debe separar los detalles del texto de relleno, esto permite también saber cuándo se debe acelerar o disminuir la velocidad de lectura.

La concentración depende de factores como la atención e interés prestado a la lectura, sin embargo también se adquiere con la práctica, es importante sin embargo tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

- **Leer en un lugar tranquilo sin distractores** (televisión, radio, etc.)
- **Leer cuando se tiene un tiempo cómodo para hacerlo**, sin tensiones. Mucha gente tiene preocupaciones en la cabeza, estas preocupaciones pueden afectar la concentración, no obstante en ciertos casos la lectura puede ayudar a reducir estas preocupaciones cuando la atención es puesta en el libro.
- **Leer cosas agradables o interesantes**. Uno de los factores que más afectan la concentración es una lectura aburrida. Es recomendable leer textos interesantes o atrayentes, escoger un autor recomendado o un género que despierte la atención es una buena forma de comenzar.
- **Respirar lento y profundo**. Antes de comenzar una lectura se puede relajar un poco el cuerpo, para esto es excelente la oxigenación del cerebro, se recomienda entonces respirar profundamente por la nariz y exhalar por la boca unas pocas veces. No se debe realizar mucho pues puede causar somnolencia si se relaja y oxigena mucho el cuerpo.
- **Hidratarse**. Para cualquier actividad es importante estar hidratado, la falta de hidratación impide lograr un buen nivel de concentración y puede causar de igual manera somnolencia.

6.6.7 B.7 Imaginar el contenido del texto

Esta estrategia consiste en generar y/o asociar imágenes que se mentalicen sobre aquellas partes o elementos que integran el texto reconociendo la parte (párrafo, icono, etc.) en donde se encuentra la dificultad. En muchos niños y niñas predomina la inteligencia espacial, misma que impulsa al infante a tratar de visualizar todo objeto. Al imaginar el contenido se busca que el estudiante forme en su mente una representación visual de los contenidos, a fin de poder adquirirlos de mejor forma.

La secuencia de actividades propuesta es la siguiente:

- Seleccionar una lectura
- Iniciar la lectura
- Ir formando una imagen mental de lo que se va leyendo.
- A partir de los detalles o indicios que la lectura puede dar se va enriqueciendo los contenidos imaginados.
- Al finalizar, sobre la base de lo que recuerda trata de parafrasear los contenidos enseñados por el docente.
- Puede releer a fin de reafirmar lo que imagina en primer lugar

6.7 Reseñas de lectura juvenil

6.7.1 Libros nacionales

- *Junto al cielo*
 - Edna Iturralde.
 - Quito, 1990
 - En este libro se abordan a los más ingeniosos personajes del antiguo Quito; la Torera, don Sebas el mecánico de las bicis, el

ciego Maximiliano, y a los payasitos que "daban la lección". En ese Quito encantador y pequeño, el lector será participe de los encuentros de fútbol de los barrios, las carreras de tablas por las cuestas empinadas y entrará a una casa embrujada mientras un olor delicioso a esencia de café, se esparcirá por las calles alumbradas por la luna grande y gorda del barrio de la Mariscal.

- *Miguel busca a su papá*
 - Graciela Eldredge
 - Quito, 2004
 - Durante la guerra del Cenepa, el padre de Miguel, un médico militar, se extravía en la selva. Desesperado, el niño se escapa de su casa para ir a buscarlo. Las increíbles aventuras que vive, en compañía de su perrita Camila y del último huillac huma, guardián del equilibrio natural de la Tierra, al enfrentar al demonio de la oscuridad, le permiten conocer el pasado legendario de nuestro pueblo y su propio valor.

- *Viva el fútbol*
 - Edna Iturralde
 - Este libro presenta una serie de cuentos cronológicos sobre la tradición y la historia del fútbol en el Ecuador

- *Hola camarón con cola*
 - Fausto Segovia Baus
 - Quito, 1994

- Este libro abarca una recopilación de cuentos, refranes, adivinanzas propios de la infancia de quienes ahora son padres, sus juegos, como los trompos, los coches de madera o los tingues. Fausto Segovia Baus ha dibujado esta colección de pasatiempos útiles.

6.7.2 Libros extranjeros

El Banco del libro de Venezuela, mediante un estudio realizado por diversos representantes, publica anualmente desde hace 29 años la lista de los mejores libros para niños y jóvenes, a continuación se exponen algunos recomendados por esta institución:

- *El hormiguero*
 - Sergio Aguirre
 - Buenos Aires. Norma, 2008
 - Ornar llega de visita a la casa de campo donde vive su excéntrica tía Poli, una mujer regordeta y simpática. La convivencia es tan agradable que él no puede entender los reparos de su madre ante esa visita. Sin embargo, pronto algo empieza a inquietarlo. Montones de hormigas aparecen y amenazan con poner en peligro la vida tranquila de la Tía. Desde el momento en que se comieron el rosal que había sembrado para ella Ornar supo que debía encontrar el hormiguero y acabar con las hormigas. Lo que nunca imaginó es que estaban más cerca de lo que pensaba.
- *Yo Simio*
 - Sergio Gómez
 - Madrid. Anaya, 2006

- Un simio que se considera tan humano como todos los que vienen a visitarlo a su jaula del zoológico de la ciudad, decide un buen día fugarse para conocer mundo. Luego de una fugaz estadía en la indigencia, decide hacerse jardinero y más tarde se aficiona por la lectura y la fotografía; labores que desempeña con responsabilidad y talento a pesar de tener cada vez más la certeza de que él no es exactamente igual a los demás.
- *Libro del mal amor*
 - Fernando Iwasaki
 - Lima, Alfaguara. 2006
 - A ver, que lance la primera piedra aquel de entre todas y todos ustedes que no haya sido víctima del amor, especialmente de ese amor tan ingrato que es el no correspondido. Fernando Iwasaki, en la mejor tradición humorística del Bryce Echenique de "Las aventuras de Martín Romana", nos invita a ser su cómplice en un delirante relato -quién sabe si autobiográfico- de todos los amores frustrados que un hombre ha ido recopilando, tropiezo a tropiezo, a lo largo de su vida. Cada capítulo lleva el nombre de una mujer, es la historia de un amor unilateral que se negó a ser compartido (porque ellas se negaron o ni siquiera se enteraron), y que a través del filtro amable pero autocrítico de la memoria se logra transformar ese camino lleno de tropicónes y corazones rotos -corazón, perdón, en singular, porque siempre es el mismo— en risas.
- *Corazón de Tinta*
 - Cornelia Funke
 - México D.F. Fondo de Cultura Económica, 2008
 - ¿Cuántas veces hemos soñado traer a nuestro personaje favorito desde alguna historia entrañable hasta nuestra vida? ¿Qué sucedería si encontráramos un lector con el poder de

evocar con su voz a aquellos de los que lee? Y cuando llegan ¿qué hacen? ¿Cómo se sienten en esta su nueva realidad de tinta y papel? Las respuestas a éstas y otras preguntas se hallan en este libro maravilloso, el primero de la trilogía llamada Mundo de tinta, cuya autora es la alemana Cornelia Funke. En él, la magia de la palabra embruja cada una de sus páginas permitiéndole al lector hacerse cómplice de la historia en la historia, del libro en el libro. La lectura había sido el refugio de Meggie y los libros sus compañeros. Eran su hogar cuando estaban fuera de casa. Pero ahora la aventura apenas comienza, la vida de palabras ha echado a andar un camino nuevo. Vamos tras él.

- *La tienda del cielo*
 - Deborah Elis
 - Zaragoza: Edelvives 2007
 - Algunas historias nos permiten asomarnos a mundos maravillosos, llenos de hadas y elfos y magos y dragones. Y hay otras de niños y niñas, de hombres y mujeres, que ríen y lloran, que viven y mueren. A veces hay llantos en las de magos y elfos y risas en las de dragones y hadas. Esta es una historia como la de muchos, con una niña, Bintj, en África. Aquí, los peligros que acechan no son animales feroces. La ignorancia, el maltrato, la discriminación, las enfermedades, en especial, el SIDA, pondrán a Binti al borde de la crisis. Ella aprenderá que los cambios en la vida se enfrentan decididamente con valor y con amor. Es decir, en esta narración, Binti crece, madura, junto a una anciana de un gran temple y bondad.
- *El buscador de finales*
 - Pablo de Santis
 - Barcelona: Edebé, 2008

- Un robo, pero no cualquier robo, uno muy especial, afecta la vida del aprendiz de dibujante Juan Brum, y es que él jamás pensó que su nuevo trabajo en la Editorial Libra le traería no pocos problemas y muchas sorpresas. Pablo de Santis nos ofrece una novela policíaca en la que juzgaremos la ética y estética de los finales.
- *Flanagan Flashback*
 - Andrea Martin
 - Madrid. Anaya 2009
 - El joven investigador busca al culpable de un asesinato, y con cada pista se sumerge más en una aventura que afecta su vida sentimental, familiar y profesional. Y para los seguidores de la serie, una gran sorpresa: regresa Clara Longo, su primer amor.
- *La libreta del dibujante*
 - Mehieddin Ellabad
 - Salamanca: Lóguez, 2008
 - La libreta del dibujante es una maravillosa obra realizada por un artista egipcio, Mohieddin Ellabad. Una edición que mantiene, como el original árabe, su lectura de derecha a izquierda. Texto, ilustraciones y caligrafía, se integran de una manera muy sensible.

CAPÍTULO VII:

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

7.1 Conclusiones

- La comprensión lectora incide en el aprendizaje significativo al tratarse de una destreza básica para el entendimiento de los contenidos, no obstante mientras el alumno está en la escuela tiene la asistencia del profesor quien se encarga generalmente de explicar cualquier contenido disminuyéndose el impacto que la baja comprensión lectora pueda tener. Sin embargo en casa el menor puede sufrir las consecuencias de una baja comprensión lectora si no cuenta con alguien que despeje sus dudas.
- La comprensión lectora puede afectar el aprendizaje de varias materias en general; sin embargo, por lo expuesto en el punto anterior, es decir, la explicación de parte del profesor el impacto de la misma se ve disminuido.
- La baja comprensión lectora a futuro puede acarrear más problemas de los que se pueden presentar a nivel escolar, el alumno por ende puede generar fallas de redacción, poco vocabulario, bajo nivel de auto aprendizaje, poco desarrollo del pensamiento análogo, y poca atención en los contextos y demasiada atención en las palabras.
- Entre los factores detectados que afectan a la comprensión lectora en la muestra investigada, se encuentran principalmente la falta de hábitos de lectura, por lo que no se promueve la costumbre de leer voluntariamente.

Son factores también la falta de interés por el tema de las lecturas, una técnica poco adecuada para leer y el poco apoyo o motivación por parte de los adultos que rodean a los estudiantes (docentes y padres de familia).

- La comprensión lectora se ve afectada por la motivación para empezar a leer, sin embargo, si un estudiante motivado empieza a leer pero no entiende, la motivación inicial se perderá, de forma que la comprensión lectora y la motivación para hacerlo están relacionadas entre sí.
- La técnica de lectura utilizada por el estudiante también influye en la facilidad o dificultad para comprender el texto, de forma que los estudiantes que no han superado el estilo de lectura manejado durante el aprendizaje de la misma (en voz alta, lenta y palabra por palabra) muestran mayores dificultades para comprender textos amplios o complejos.

7.2 Recomendaciones

Sobre la base de las conclusiones se pudo establecer las siguientes recomendaciones:

- Al tomarse en cuenta que la comprensión lectora incide en el aprendizaje significativo se recomienda a docentes el hacer énfasis en el desarrollo de esta destreza enfocando el interés del alumno en lecturas interesantes y con un nivel de lenguaje y argumento correspondiente a su edad, elevando poco a poco la complejidad de las lecturas.

- Es recomendable para los profesores de cualquier materia no dilucidar los contenidos que el alumno lee de forma inmediata, es necesario que el alumno analice y trate de comprender el texto de otra manera no mejorará su capacidad de comprensión lectora.
- Es recomendable el establecer un programa para el mejoramiento de la comprensión lectora a fin de mejorar las destrezas que serán importantes para el auto aprendizaje y pensamiento análogo del alumno.
- Las acciones para la mejora de la comprensión lectora deberá enfocarse en 3 puntos indispensables, el crear hábitos de lectura en los niños, el enseñar una técnica correcta de lectura y el despertar el interés con lecturas recomendadas.

REFERENCIAS

- Alonso A, J. M. (2004). *La educación en valores en la institución escolar: planeación-programación*. México: Plaza y Valdés.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1988). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. *In Interactive approaches to second language reading* (pp. 37–55). Cambridge University Press.
- Antúnez, C. A. (1998). *Estimular las Inteligencias Múltiples: Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y Retención del Conocimiento: Una Perspectiva Cognitiva*. Barcelona: Barcelona: Editorial Paidós.
- Ávalos González, M. (2004). *Metodología de las ciencias*. México: Ediciones Umbral.
- Baumann, J. (1990). *La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal*. En *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)* (pp. 133–173). Madrid: Aprendizaje.
- Baumann, J. F. (1985). La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (31), 89–108.
- Beltrán, J. M. M. (1991). *Modificabilidad cognitiva y programa de enriquecimiento instrumental: esquemas para la comprensión y práctica del Modelo de Reuven Feuerstein*. Madrid: Instituto Superior S. Pio X.
- Bernal Torres, C. A. (2006). *Metodología de la investigación: para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Madrid: Pearson Educación.
- Bravo, A. (2010). *Procesos y factores que intervienen en la comprensión lectora. Autodidacta, Revista de La Educación En Extremadura*. Recuperado de http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_1_archivos/a_b_gaviro_feb10.pdf
- Bronckart, J. (1979). *Por un método de análisis de textos*. Bruselas: Imprenta de la Universidad de Bruselas.
- Capote Castillo, M. (2012, diciembre). *Dimensiones e indicadores para un aprendizaje y una enseñanza desarrolladora*. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael

- María de Mendive.” Recuperado de
http://www.revistamendive.rimed.cu/nfuentes/num42/pdf/Art_2_Manuel.pdf
- Carpio, R., Pacheco, V., y Flores, C. (2000). La naturaleza conductual de la comprensión. *Revista Sonorense de Psicología*, 25-34.
- Català Agras, M., Català Agras, G., y Molina Hita, E. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas acl (10-60 de primaria)*. Barcelona: Grao.
- Coll, C. (1990). *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza*. In *Desarrollo psicológico y educación II: Psicología de la educación* (pp. 435–453). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. (1997). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- Collins, A., & Smith, E. (1980). Enseñando el proceso de la comprensión lectora. *Technical Report, 182*.
- Condemarín, M. (1987). *El programa de lectura silenciosa sostenida*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Covarrubias Díaz, A. (2010). *Propuesta curricular de un diplomado propedéutico e-learning de inglés: una aproximación al constructivismo*. México D. F.: Universidad Interamericana para el desarrollo.
- De Lomas Lanantuoni, E. B. (2006). *Lectura: corazón del aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Univ. de Castilla La Mancha.
- Durkheim, E. (1982). *Rules of Sociological Method*. New York: Simon and Schuster.
- Eyssautier, M. (2006). *Metodología de la investigación: desarrollo de la inteligencia*. México: Cengage Learning Editores.
- Fries, C. (1962). *Linguística, el estudio del lenguaje*. Ann Arbor: Universidad de Michigan.

- García Carrasco, L. (2011). *Cómo dominar el arte de la lectura rápida*. Madrid: Visión Libros.
- Herrera, L. (2004). *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación*. La Paz: FUNDACION PIEB.
- Instituto Superior de Formación del Profesorado (2006). *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil*. Madrid: Ministerio de Educación de España.
- Jiménez de Quesada., G. (2010). *Modelo pedagógico tradicional*. - pedagogía y didáctica. Recuperado en abril, 2014, de <https://sites.google.com/site/pedagogiaydidacticaesjim/Home/capitulo-iii-la-formacion-docente-en-educacion-informatica/sesion-15-hacia-la-practica-docente>
- Jiménez Ortega, J. (2007). *Método para el desarrollo de la comprensión lectora (Volumen I) (3a Edición Corregida y Actualizada)*. Madrid: Ediciones La Tierra Hoy S.L.
- Komensky, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. México: Ediciones AKAL.
- Krell, H. (2006). *La concentración durante la lectura*. Recuperado el 1 de diciembre de 2011, de Revista Facultades: <http://www.revistafacultades.com.ar/notas/95-la-concentracion-durante-la-lectura.htm>
- López Rodríguez, F. (2001). *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Grao.
- Maqueo, A. M. (2003). *Español/ Spanish: Lengua y comunicación*. Bogotá: Editorial Limusa.
- Martí Sala, E., y Onrubia Goñi, J. (2002). *Las Teorías Del Aprendizaje Escolar*. Catalunya: Editorial UOC.
- Martínez Arias, M. R., & Yuste Hernanz, C. (1996). *Comprensión lingüística en estudiantes de primaria y ESO (9-15 años): validación de una batería de pruebas de diagnóstico*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Mendoza Fillola, A., y Cerrillo, P. C. (2003). *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Albacete: Univ. de Castilla La Mancha.
- Mendoza Filolla, A. (2006). Las dos caras de la lectura: motivación y expectativas en el lector de Literatura Infantil. En *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Molina, A. (2019, 09 de noviembre). *Seis hábitos de concentración para la comprensión de lectura*. Recuperado el 1 de diciembre de 2014, de Comprensión

- de lectura: <http://comprensiondelectura7.wordpress.com/2010/11/09/habitos-de-concentracion-para-la-comprension-de-lectura/>
- Morales Morgado, E. M. (2010). *Gestión del conocimiento en sistemas «e-learning», basado en objetos de aprendizaje, cualitativa y pedagógicamente definidos*. Universidad de Salamanca.
- Morrison, G. S. (2005). *Educación infantil*. Madrid: Pearson Educación.
- Oñoro, R. C. (2005). *Educación superior y formación de educadores*. Madrid: Juan Carlos Martínez Coll.
- Ortiz Ocaña, A. (2008). *Hacia una Didáctica de la Educación Superior*. Barranquilla: CEPEDID.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
- Parodi Sweis, G. (1997). Comprensión literal y comprensión inferencial. En *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Pavlov, I. P. (1928). *Conditioned Reflexes*. New York: Courier Dover Publications.
- Piaget, J. (1975). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Piaget, J. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pinzás G, J. (2003). *Metacognición y Lectura*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Posner, G. J. (2005). *Análisis de currículo*. McGraw-Hill.
- Rico, J. C. (2008). *Cómo enseñar el objeto cultural*. Madrid: Silex.
- Rodríguez Gómez, J. M. (1996). Perspectivas teórico-educativas en la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, (27), 141–147.
- Romanovich Luria, A. (1995). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Serra Capallera, J. y Oller Barnada, C. (2001). Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria en *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Grao.
- Silvia, R. (2006). *Comprensión Lectora*. Recuperado el 05 de enero de 2012, de Monografías: <http://www.monografias.com/trabajos38/comprehension-lectora/comprehension-lectora.shtml>
- Skinner, B. F. (1995). *About Behaviorism*. Knopf Doubleday Publishing Group.

- Smith, N. B. (2002). *American Reading Instruction*. New York: International Reading Assoc.
- Solé, I. (2010). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Spiro, R. J., Bruce, B. C., y Brewer, W. F. (1980). *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sutz, R. (2009). *Speed Reading for Dummies*. New Jersey: Wiley Publishing.
- Teberosky, A. (1987). *La Comprensión de la escritura en el niño: desarrollo espontáneo y aprendizaje escolar*. Universitat de Barcelona Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació.
- Torres (1997). *Educación latinoamericana: perspectivas comparativas*. Michigan: Westview Press.
- UNESCO (2009). *Las fuentes del currículo*. Recuperado de www.unesco.org/education/educprog/ste/pdf_files/curriculo/cap3.pdf
- Van Dijk, T. A. (1984). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Vargas Esquivel, V. (2011). *Literatura y comprensión lectora en la Educación Básica*. Madrid: Palibrio.
- Vasta, R., Haith, M. M., y Miller, S. A. (2001). *Psicología infantil*. Madrid: Editorial Ariel.
- Veglia, S. (2007). *Ciencias naturales y aprendizaje significativo*. Madrid: Noveduc Libros.
- Velásquez, M. (2000). *Comprensión Lectora: Dificultades Estratégicas en Resolución de Preguntas Inferenciales*. Buenos Aires: Ediciones Colihue SRL.
- Vived, E., & Molina, S. (2012). *Lectura fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual*. Universidad de Zaragoza.
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Grupo Planeta Spain.
- Zarzosa. (2007). *Conducimos en el siglo XXI*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zubiría Samper, J. de. (2002). *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad*. Bogotá: Coop. Editorial Magisterio.

Zuluaga Garcés, O. L. (2009). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía : la enseñanza, un objeto de saber*. Madrid: Siglo del Hombre Editores.