



UNIVERSIDAD
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL
PIRHUA

**APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE
HABILIDADES METACOGNITIVAS
PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN
LECTORA EN NIÑOS DE 4TO GRADO
DE PRIMARIA DEL COLEGIO
PARROQUIAL SANTÍSIMA CRUZ DE
CHULUCANAS**

Gabriela Verónica Alcalá Adrianzén

Piura, 02 de Mayo de 2012

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Maestría en Educación



Esta obra está bajo una [licencia](#)
[Creative Commons Atribución-](#)
[NoComercial-SinDerivadas 2.5 Perú](#)

Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura

GABRIELA VERÓNICA ALCALÁ ADRIANZÉN

APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE HABILIDADES
METACOGNITIVAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN NIÑOS DE 4TO GRADO DE PRIMARIA DEL
COLEGIO PARROQUIAL SANTÍSIMA CRUZ DE
CHULUCANAS



UNIVERSIDAD DE PIURA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA

2012

APROBACIÓN

La tesis titulada “Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas”, presentada por la Lic. Gabriela Verónica Alcalá Adrianzén en cumplimiento con los requisitos para optar el grado de Magíster en Educación con Mención en Psicopedagogía, fue aprobada por la asesora Mgtr. Milagros Ramos López y defendida elde de 2012 ante el tribunal integrado por:

Presidente

Informante

Secretario

AGRADECIMIENTO

A mi esposo John, a mi hijo Ignacio y a mis padres, por su invaluable apoyo en la realización de este proyecto. A los alumnos de cuarto grado "A" y "B" y a las profesoras Dina Orozco y Janet Alejos, del colegio parroquial Santísima Cruz, por su participación directa, así como al director de la institución educativa, profesor Clark Mendez, por las facilidades brindadas para el desarrollo de este trabajo de investigación.

RESUMEN

GRADO : Magíster en Educación con Mención en Psicopedagogía

DENOMINACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN:

“Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas”

Autora : Lic. Gabriela Verónica Alcalá Adrianzén

ASPECTO METODOLÓGICO

- Planteamiento del problema

Búsqueda de habilidades que mejoren el nivel de comprensión lectora de los alumnos de nivel primaria.

- Objetivos

General:

- Conocer la influencia que tiene el desarrollo de un programa de habilidades metacognitivas en el nivel de comprensión lectora de los niños de cuarto grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz.

- Específicos

- Conocer el nivel de comprensión lectora de los niños de cuarto grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz.
- Desarrollar habilidades metacognitivas específicas para la comprensión de lectura en niños de cuarto grado “A” de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz.
- Aumentar el nivel de comprensión lectora de los niños de cuarto grado “A” de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz.

- Hipótesis

El desarrollo de habilidades metacognitivas en los niños de cuarto grado “A” de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz influye en la mejora de su nivel de comprensión lectora.

- Conclusiones

Se determinó que el desarrollo de un programa de habilidades metacognitivas de regulación del proceso lector (planificación, supervisión y evaluación) en los alumnos de 4to grado “A” de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas influyó en el mejoramiento de su nivel de comprensión lectora en las habilidades de realizar inferencias e identificar la idea principal de un texto. Asimismo contribuyó al desarrollo de algunas características de buen lector en dichos alumnos, como las de leer de acuerdo al objetivo de la lectura, conectar los saberes previos con los nuevos conceptos y distinguir las relaciones entre las informaciones del texto.

- Bibliografía

1. Allende F., Condemarín. M. y Milicic. N. (1982). *Manual de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva. 1° a 5° Año Básico.* (4ª ed.) Santiago: Antártica S.A.
2. Allende. F., Condemarín M. (1986). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo.* (2ª ed.) Santiago: Andrés Bello.
3. Allende F., Condemarín. M. y Milicic. N. (1993). *Prueba CLP Formas paralelas. Manual para la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva: 8 Niveles de Lectura.* (4ª ed.) Santiago: Universitaria. S. A.
4. Colomer, T. y Camps, A. (1996) *Enseñar a leer, enseñar a comprender. Premio Rosa Sensat de Pedagogía 1990.* Madrid: Celeste.
5. Condori L. (2006) *Aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos de educación primaria.* [En línea] Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos39/estrategias-comprension-lectora/estrategias-comprension-lectora.shtml> [consulta: 09 de mayo de 2010]
6. Delgado A., Ecurra L., Atalaya M., Álvarez C., Pequeña C. y Santivañez R. (2005) *Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4° a 6° grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima metropolitana.* Revista IIPSI. 8, 1, pp. 51 – 85. [En línea]. Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v08_n1/pdf/a04.pdf [consulta: 10 de mayo de 2010]
7. Flavell J. (1993) *El desarrollo cognitivo.* Madrid: Visor.
8. Pinzás. J. (2003). *Metacognición y lectura.* Perú: 2da Edición, Fondo Editorial de la Pontífica Universidad Católica del Perú.
9. Pinzás J. (2006) *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora.* Pueblo Libre: Fimart.
10. UNIVERSIDAD DE PIURA. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. (2001). *El lenguaje y la metacognición: Una propuesta desde el aula.* Lima: Ministerio de Educación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO I: Planteamiento del estudio	3
1.1. Formulación del problema	3
1.2. Objetivos	4
a) Objetivo general	4
b) Objetivos específicos	4
1.3. Justificación	4
1.4. Antecedentes	5
1.5. Limitaciones de la investigación	8
1.6. Contexto	9
1.7. Hipótesis	9
a) Hipótesis de trabajo	9
b) Hipótesis nula	9
1.8. Variables	10
a) Dependiente	10
b) Independiente	10
c) Extrañas	10
CAPÍTULO II: Marco teórico	11
2.1. La comprensión lectora	11
2-1.1. Concepto	11

2.1.2. El proceso lector.	14
2.1.3. Niveles de comprensión lectora	16
2.1.4. Factores	21
a) Factores derivados del escritor	21
b) Factores derivados del texto	22
c) Factores derivados del lector	23
2.1.5. Estrategias y habilidades de comprensión lectora.	26
2.1.6. Características del buen lector	27
2.1.7. Evaluación de la comprensión lectora.	28
2.2. La metacognición	29
2.2.1. Concepto de metacognición	29
2.2.2. Componentes de la metacognición	30
2.2.3. Un modelo de metacognición	32
2.2.4. Metacognición y lectura.	32
2.2.5. Destrezas metacognitivas en la comprensión de la lectura	34
CAPÍTULO III: Metodología de la investigación	39
3.1. Paradigma	39
3.2. Tipo de investigación	39
3.3. Diseño de la investigación	40
a) Diseño	40
b) Muestreo	40
c) Categorías	41
d) Técnicas e instrumentos de recolección de datos	44
Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP).	44
Cuestionarios	50
CAPÍTULO IV: Propuesta de intervención en el aula	53
4.1. Línea de base para el diseño del programa de intervención	53
4.2. Diseño del programa de intervención en el aula	55

4.3. Desarrollo de las sesiones y análisis crítico de las mismas	58
CAPÍTULO V: Discusión de los resultados de la investigación	89
5.1. Resultados del pretest	89
5.2. Discusión	94
5.3. Resultados del postest	95
5.4. Discusión	99
5.5. Análisis de las categorías desarrolladas	99
5.6. Interpretación	102
Conclusiones	103
Recomendaciones	107
Bibliografía	109
Anexos	113

INTRODUCCIÓN

En la prueba PISA (2000), en la cual la lectura fue el área de mayor énfasis, se verificó el bajo nivel de comprensión lectora en que se encuentra la mayor parte de los escolares de nuestro país comparándolos con el resto de los 41 países participantes (ocupamos último lugar). El año 2010 se publicaron los resultados de la prueba 2009 y aunque tenemos a favor un aumento de 43 puntos en el promedio (370), aún falta mucho camino por recorrer en este aspecto.

Sabemos que la lectura es un proceso encaminado a conseguir significados, y el desarrollo de este proceso actualmente es cada vez más investigado por la neurociencia y la neuropsicología, que se encargan de estudiar cómo el organismo procesa información. Dentro de este enfoque se desarrollan nuevas propuestas para enseñar y facilitar aprendizajes eficientes, lo que se puede lograr trabajando estrategias metacognitivas, que favorecen la comprensión lectora así como otros procesos.

Se hace necesario entonces investigar sobre los distintos factores que pueden contribuir a mejorar la comprensión lectora, tratando de enfocarse en un punto que permita al alumno lograr la autonomía en el proceso. En la presente investigación se intenta proponer una serie de habilidades metacognitivas que ayuden a los alumnos de cuarto grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz a mejorar su nivel de comprensión lectora.

En el primer capítulo se expone el planteamiento del estudio, los objetivos, antecedentes de la investigación y el contexto. Así mismo, se señalan las hipótesis y variables de la investigación.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico de la investigación tratando de señalar los aspectos más relevantes del proceso de comprensión lectora, los niveles y la posibilidad de medirla. También se desarrollan y precisan conceptos referidos a la metacognición y su relación con la lectura.

En el tercer capítulo se explica la metodología de la investigación, el diseño y la muestra que será considerada, así como los instrumentos de recogida de información.

El cuarto capítulo resume el trabajo desarrollado en el aula, teniendo en cuenta la programación curricular, las distintas sesiones y las experiencias exitosas.

En el quinto capítulo se exponen los resultados de la investigación haciendo la discusión e interpretación de los mismos con referencia al marco teórico elaborado.

Se señalan luego las conclusiones a las que se ha llegado y las recomendaciones para la práctica docente.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

En el presente capítulo se desarrolla la formulación del problema de investigación referido al bajo nivel de comprensión lectora de los alumnos peruanos. Se plantea aplicar un programa de desarrollo de habilidades metacognitivas para mejorar este nivel de comprensión lectora, justificando así la investigación realizada. Se formulan las hipótesis y objetivos de la investigación, así como las limitaciones y los antecedentes de la misma.

1.1.- FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Teniendo en cuenta la problemática actual de nuestros escolares que presentan un bajo nivel de comprensión lectora en la prueba PISA (2000) y en el censo escolar 2006, se plantea la interrogante ¿Cómo mejorar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes peruanos? La respuesta a esta pregunta nos plantea la hipótesis de que las capacidades de aprendizaje autónomo y eficiente (basadas en habilidades metacognitivas) pueden mejorar estos niveles. Por lo expuesto se pretende investigar *¿Cómo influye el desarrollo de habilidades metacognitivas en el nivel de comprensión lectora de los niños de cuarto grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas?*

Para resolver esta interrogante se investiga sobre el fenómeno de la comprensión lectora, el proceso lector, los niveles que se pueden establecer y cómo evaluarla. Así mismo, se aborda el desarrollo de un programa de habilidades metacognitivas específicas insertadas en sesiones de aprendizaje periódicas

realizadas con los alumnos de 4to grado “A” de primaria del colegio Parroquial Santísima Cruz de Chulucanas, para comprobar la hipótesis sobre su influencia en la mejora de los niveles de comprensión lectora.

1.2.- OBJETIVOS

a) OBJETIVO GENERAL

- Conocer la influencia que tiene el desarrollo de un programa de habilidades metacognitivas en el nivel de comprensión lectora de los niños de cuarto grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz.

b) OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer el nivel de comprensión lectora de los niños de cuarto grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz.
- Desarrollar habilidades metacognitivas específicas para la comprensión de lectura en niños de cuarto grado “A” de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz.
- Aumentar el nivel de comprensión lectora de los niños de cuarto grado “A” de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz.

1.3.- JUSTIFICACIÓN

“Según la evaluación censal realizada por el Ministerio de Educación peruano el año 2006, sólo el 26% de una muestra de 305.135 niños de segundo de primaria (44% de la totalidad de alumnos), fue capaz de entender un texto de manera adecuada, logrando alcanzar el Nivel 3, el nivel óptimo para la prueba aplicada. El Nivel 2 fue alcanzado por el 29.2%, mientras que al Nivel 1 llegó el 29.1%. El 15.8% restante (porcentaje bastante alto) corresponde a aquellos alumnos que no lograron entender nada”.
(Diario El comercio-
<http://elcomercio.pe/edicionimpresa/html/2007-03-05/ImEcTemaDia0682923.html>)

Estas cifras nada alentadoras se van repitiendo a lo largo de los años con algunas variantes dependiendo de los departamentos evaluados (y en algunos casos como la evaluación a instituciones interculturales bilingües 2008, en la que se evaluó el cuarto grado de primaria, según la lengua en que son evaluados los alumnos) y con mejoras que pueden considerarse significativas pero no sustanciales. Es por ello que es necesario realizar una investigación que promueva el desarrollo de estrategias que permitan al alumno ser cada vez más autónomo en su aprendizaje, de allí que se ha considerado trabajar con alumnos de cuarto grado de primaria, que se encuentran ya inmersos en el mundo letrado desde por lo menos cuatro años antes y, por lo tanto, tienen cierto manejo del código escrito, sus reglas y estructura, elementos que como veremos en la investigación se retoman para el desarrollo de la comprensión lectora.

Así mismo, se ha considerado que el desarrollo de habilidades metacognitivas mediante estrategias trabajadas en el aula puede ser el factor que mejore el nivel de comprensión lectora de los niños, pues permitirá el monitoreo y regulación de sus propios avances, logros y fracasos. De esta manera se convertirán poco a poco en lectores competentes desarrollando sus propias estrategias al enfrentarse a diversos textos.

1.4.- ANTECEDENTES

Según lo investigado hay varios trabajos anteriores referidos al tema de la comprensión lectora, su medición y la aplicación de estrategias para mejorarla. A nivel internacional existen experiencias en Chile, incluso en el tema de la metacognición. A nivel nacional encontramos experiencias en medición de la comprensión lectora y aplicación de estrategias metacognitivas. Por último en nuestra región tenemos experiencias de estudio de las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para desarrollar el hábito de la lectura y de aplicación de estrategias metodológicas activas cognitivas para desarrollar la comprensión lectora.

Así tenemos:

- Autores: Osses, Sonia y Jaramillo, Sandra.
- Título: Metacognición: un camino para aprender a aprender.

Institución: Universidad Austral de Chile

En esta investigación, realizada el año 2008 las autoras resumen que la metacognición juega un papel muy importante en asistir a los lectores en el seguimiento de problemas, reconocer la comprensión, y construir su nivel de conciencia cuando no comprende.

- Autores: Silva, Natalia.
- Título: Preguntas inferenciales v/s preguntas literales: la comprensión lectora en un texto escolar de primero medio del subsector de lenguaje y comunicación.
- Institución: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades.

En esta investigación realizada el año 2008, la autora resalta la importancia de las preguntas inferenciales (segundo nivel de lectura) utilizadas en el texto de análisis de su trabajo, privilegiando de este modo la puesta en juego de estrategias de comprensión sobre el desarrollo de una lectura memorística.

- Autores: Delgado A, Ecurra L., Atalaya M., Álvarez C., Pequeña C. y Santivañez R.
- Título: Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4° a 6° grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima metropolitana.
- Institución: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

En esta investigación realizada el año 2005, se aplicó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva- CLP en niños de escuelas estatales y particulares de Lima metropolitana, para comparar el nivel de comprensión lectora de niños de 4to a 6to grado de primaria. Se hizo uso de los niveles 4, 5 y 6 de la prueba

estableciéndose su confiabilidad y validez de constructo para la población a la que fue aplicada. De esta forma se cuenta ahora con una prueba de comprensión lectora que se puede aplicar en nuestra realidad peruana con un margen mínimo de confiabilidad, en este caso para la zona de Lima.

- Autora: Condori Salazar, Laura Soledad
- Título: Aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos de educación primaria.
- Institución: Universidad La Habana de Cuba.

En esta monografía, del año 2006, de la autora candidata a máster en docencia universitaria, se comprobó que por medio de la aplicación de estrategias metacognitivas de lectura se logró mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa Primaria No. 70 537 del distrito de Cabanillas de la provincia de San Román del departamento de Puno. Según la autora mientras exista un mayor dominio de aplicación de estrategias metacognitivas los niños transitarán a niveles superiores de comprensión lectora.

- Autora: Pintado Cardoza, Juana Iris.
- Título: Estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para desarrollar hábitos de lectura en los alumnos de tercero y cuarto grado de los centros educativos Víctor Rosales Ortega y Rosa Carrera de Martos - Piura.
- Institución: Universidad Nacional de Piura.

En esta tesis del año 2006, para optar el título de Licenciada en Educación Primaria, la autora concluye que la utilización de estrategias metodológicas en el nivel primario provee al estudiante de un repertorio de habilidades que asegura un desempeño eficiente en niveles posteriores. Se refuerza entonces la idea que el manejo de habilidades lleva al estudiante a desarrollar competencias estables, en este caso de lectura.

- Autoras: Lozada Mauricio, Sandra Giselle y Pasache Ríos, Janeth Juliana.
- Título: Aplicación de estrategias metodológicas activas cognitivas para desarrollar la capacidad de comprensión lectora en los niños y niñas de 2do grado de primaria del colegio E.P.M. 14015 “Nuestra Señora de del Carmen”. Año 2004.
- Institución: Universidad Nacional de Piura.

En esta tesis, para optar el título de Licenciada en Educación Primaria, la autora concluye que la aplicación adecuada de estrategias metodológicas activas cognitivas permite que los niños y niñas puedan desarrollar la capacidad de comprensión lectora.

De estas experiencias previas a la investigación se rescató la importancia de evaluar la comprensión lectora antes y después del programa de intervención con el fin de comprobar la hipótesis planteada. Se optó por la Prueba CLP, que ya ha sido utilizada en el Perú con ciertas variaciones sociolingüísticas y se escogió las habilidades metacognitivas como medio para mejorar la comprensión lectora de los alumnos de primaria.

1.5.- LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

- No se cuenta con acceso directo a la población y muestra de la investigación. Actualmente como profesional me desempeño fuera del aula del nivel primario, por lo que el acceso a la población de la investigación se dio mediante el trabajo de monitoreo y asesoría al docente dentro del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP), pues tuve como monitoreada a la profesora Luz Dina Rodríguez de Orozco, docente de aula a cargo del cuarto grado “A” del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas el año 2010.
- El tipo de muestreo puede generar la influencia de variables extrañas como el nivel socioeconómico de los niños, por ejemplo. Al tomar una muestra casual, es decir el grupo ya conformado (por ser la más accesible en este caso) es probable

que hayan intervenido éstas variables extrañas que no se controlaron por estar directamente en el aula de clases.

- El poco tiempo disponible para el desarrollo del programa. Se contó solo con 4 horas pedagógicas por semana entre los meses de setiembre y diciembre para trabajar con los niños en el colegio, lo cual pudo generar que no se haya practicado la suficiente frecuencia las estrategias y habilidades planteadas en el programa y por lo tanto no haya avances sustanciales en el grupo experimental.

1.6.- CONTEXTO

El contexto social o socioeconómico y cultural que se vive en el distrito de Chulucanas, provincia de Morropón, departamento y región Piura, está caracterizado por la sobre estimulación a los niños con material audiovisual (televisión), carente de sentido moral o científico. El contexto familiar carece en la mayoría de los casos de la presencia de ambos progenitores (por motivos de abandono, trabajo u otros) y el nivel de lectura de los mismos muchas veces es el mínimo requerido, lo cual no permite un apoyo fiable en las actividades escolares hechas en casa. A todo esto hay que sumar el establecimiento de una asociación de la lectura con el aburrimiento o la obligación escolar, por lo que olvida su funcionalidad y necesidad para la vida diaria, así como su valor recreativo.

1.7.- HIPÓTESIS

a) HIPÓTESIS DE TRABAJO

El desarrollo de habilidades metacognitivas en los niños de cuarto grado “A” de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz influye en la mejora de su nivel de comprensión lectora.

b) HIPÓTESIS NULA

El desarrollo de habilidades metacognitivas en los niños de cuarto grado de primaria “A” del colegio parroquial Santísima Cruz NO influye en la mejora de su nivel de comprensión lectora.

1.8.- VARIABLES

a) DEPENDIENTE

El nivel de comprensión lectora.

b) INDEPENDIENTE

El desarrollo de habilidades metacognitivas.

c) EXTRAÑAS

- El nivel socioeconómico de los niños, el cual pudo generar que algunos niños (del nivel bajo) no tengan conocimientos previos necesarios para los textos trabajados o no tuvieran acceso a diversos textos fuera del ambiente escolar.
- El nivel educativo de los padres, que de ser bajo pudo generar que no apoyen a sus hijos en el refuerzo de las estrategias trabajadas en el programa de aplicación. De ser un nivel superior seguro apoyó en el afianzamiento de dichas estrategias.
- El tiempo de aplicación del programa, ya que la aplicación se realizó solo una vez por semana durante cuatro horas pedagógicas entre los meses de setiembre y diciembre del año 2010, lo cual pudo generar que los niños no logren afianzar las habilidades esperadas.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se presentan los conceptos básicos que se deben manejar para iniciar una investigación sobre la comprensión lectora y la metacognición. Se trabajan aspectos como el proceso lector, los niveles de comprensión lectora, los factores que influyen en su desarrollo, las estrategias y habilidades que la desarrollan, las características de un buen lector y la evaluación de la comprensión lectora. Con respecto a la metacognición se desarrollan sus componentes, se presenta un modelo de trabajo, la relación con la lectura, las destrezas y estrategias que la desarrollan, y se hace referencia a la metacompreensión dentro de la cual se plantean las fases que luego serán las dimensiones de la investigación en su aspecto cualitativo.

2.1.- LA COMPRENSIÓN LECTORA

Con respecto a la conceptualización de los términos utilizados en la presente investigación conviene definirlos claramente a fin de orientar el trabajo a realizar.

2-1.1.- CONCEPTO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Mucho se ha investigado sobre la comprensión lectora y su evaluación, debido a la importancia que tiene para el desarrollo de aprendizajes en nuestros alumnos. En primer lugar, debemos precisar que el término *comprensión lectora* hace referencia al fenómeno llamado lectura. Según Nuñez (2006), en el dominio de cualquier idioma intervienen cuatro habilidades, llamadas comunicativas en el nuevo enfoque pedagógico trabajado por el

Ministerio de Educación del Perú, que son hablar (expresión oral), escuchar (comprensión oral), escribir (expresión escrita) y leer (comprensión escrita). Debemos definir, entonces, en qué consiste leer (considerando el término “lectura” referido al proceso) y la comprensión (también como proceso) pero orientada hacia la lectura pues en sí mismo es un término amplio.

“La *lectura* es algo más que una actividad mecánica que nos permite descifrar los signos de la escritura para *comprender* significados” (Palacios, 1995:11). Se convierte en el proceso por el cual obtenemos ese significado presentado por el lenguaje escrito (Gutthrie, 1985).

Palacios (1997) nos explica que la lectura como proceso nos permite identificar, explicar y evaluar la información que tenemos en el texto. Además la lectura permite construir nuevos conocimientos. De acuerdo con este planteamiento, la lectura se realiza en distintos niveles y en cada uno se ponen en marcha distintos procesos encaminados a la comprensión del texto enfrentado.

El término comprensión hace referencia a un fenómeno muy amplio por el cual el hombre, según Condemarin (1982), se entiende a sí mismo y *sabe algo* solo gracias a la comprensión. De este amplio fenómeno se desprenden varios tipos de comprensión entre los cuales está la comprensión de la lengua escrita.

En su Manual de la Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP) de 1° a 5° año básico, Condemarin nos presenta un esquema general de la comprensión de los escritos, considerando las reflexiones de Dilthey (1944) y adecuándolas a la noción de texto. Dichas reflexiones son las siguientes:

- Las operaciones fundamentales para enfrentarse a un escrito son el retener lo leído y comparar, entendido como relacionar o “unir” de acuerdo a semejanzas e

igualdades y diferenciar o “separar” de acuerdo a los grados de diferencia.

- La primera destreza de comprensión lectora sería recordar lo que se ha leído, lo cual no necesariamente se da por la memorización mecánica ni consiste en reproducir palabra por palabra el texto leído.
- La segunda conducta consiste en múltiples destrezas, las más importantes son las de síntesis y diferenciación, que se pueden agrupar con el término de comparación pues son correlativas y complementarias.
- La comprensión lectora se basa en textos, los cuales tienen elementos: estratos y relaciones supratextuales (es decir con otros textos). El centro del proceso debe recaer en los elementos textuales.

Los autores en este esquema pretenden explicar tanto las destrezas, que posteriormente se asociarán con niveles de comprensión, como la forma en que pueden interactuar para lograr extraer un significado del texto.

Para Núñez (2006:14) “comprender un texto consiste en entender lo que el autor ha querido expresar, relacionarlo con lo que uno ya sabe y expresar una opinión personal crítica sobre el mismo”. En esta visión además de la atribución de un significado al texto se plantea la evaluación del mismo por el lector expresando una opinión. Este sería como veremos más adelante un indicador de un nivel superior de comprensión lectora.

Podemos concluir que la comprensión lectora es el proceso mediante el cual nos enfrentamos a los textos escritos en busca de significado. Decimos entonces que hemos comprendido un texto si somos capaces de atribuirle un sentido producto de nuestra interpretación (Colomer, 1996). Actualmente, es la psicología cognitiva la que investiga el proceso implicado en la comprensión

lectora, señalando “la importancia del conocimiento previo y la disposición del lector, el sentido que atribuye a la actividad, su seguridad y su confianza en las propias posibilidades de éxito (Solé, 1996:24).

2.1.2.- EL PROCESO LECTOR

Así como hay distintas concepciones de lo que es leer o la lectura, también hay distintas posturas con respecto al proceso lector. Analizaremos dos de las más relevantes por considerarlas complementarias para la investigación.

La primera postura es de Allende y Condemarín (1986), quienes dividen el proceso lector en dos momentos: la decodificación y la comprensión. Por la primera entienden aquel proceso u operación que permite reconocer signos escritos y transformarlos en lenguaje oral u otro sistema de signos. En cambio, la comprensión sería la captación del sentido de los escritos. En síntesis, toda lectura debe ser comprensiva, pues la decodificación solo es la operación inicial y necesaria, pero no única para lograr captar el sentido de los textos. De esta postura se rescata que en el sistema escolar se debe trabajar ambas operaciones, aunque no siempre con la misma intensidad, pues a mayor nivel de comprensión, mayor dominio de la decodificación y no al contrario.

Bajo la revisión del Ministerio de Educación, Pinzás (2006) nos presenta estas operaciones como componentes de la lectura y afirma que hay situaciones en las que los problemas de comprensión se dan por una pobre decodificación (la cual permite un veloz reconocimiento de las palabras). De esto se desprende que una decodificación automatizada permita centrar la atención en la comprensión. Dicha automatización se logra durante los tres primeros años de la Educación Primaria, aunque es precedida por la comprensión basada en la interpretación, que se realiza desde la Educación Inicial con la interpretación de imágenes al narrar cuentos.

Destacamos de esta propuesta el valor de la decodificación automatizada como referente de un lector eficaz y los problemas que causa centrarse excesivamente en ella en detrimento de la comprensión. Además explicita la secuencia que propone el MED para la enseñanza de la comprensión lectora, por lo que para la presente investigación se parte del supuesto de que los niños de cuarto grado ya manejan la decodificación y se están enfrentando a textos desarrollando la comprensión.

Solé (1996) nos presenta tres modelos genéricos de la lectura, basados en su enseñanza, en la que los procesos antes mencionados se presentan en distinto orden o con mayor importancia pero están implicados en los tres modelos.

El primer modelo es el *botton-up*. Sostiene que el proceso lector es de tipo ascendente pues va desde las unidades más pequeñas (letras y conjuntos de letras) hasta las más amplias y globales. En este modelo lo esencial son los datos del texto, por lo que para enseñar a leer se enfatiza en el deletreo (es decir, la fonetización o correspondencia entre letras y sonidos) realizando la *decodificación* del texto.

En el modelo top-down se da el proceso contrario, pues el proceso lector es descendente desde las unidades más globales hacia las más particulares o discretas. El eje del proceso sería el lector que guía el proceso con sus conceptos. La enseñanza de la lectura se basaría en configuraciones globales con sentido y su análisis. Está claro que se da mayor importancia a la comprensión.

El modelo de aproximación interactiva plantea un proceso ascendente y descendente simultáneo en la búsqueda del significado. El lector y el texto son importantes, ya que el primero guía el proceso con sus intenciones, decisiones y las informaciones del segundo, de todo tipo (semánticas, sintácticas, grafofónicas,

etc.) se integran para elaborar una interpretación personal del mismo.

Se rescata de esta propuesta la visión combinada del análisis y síntesis realizados en el proceso lector, superando las operaciones de decodificación y comprensión consecutivas para proponer una interacción entre ambas desde el principio del proceso.

Según Colomer (1996) el proceso lector tiene en cuenta el uso de dos fuentes de información la visual (subyacente a los ojos) y la no visual (información que aporta el lector desde su memoria al texto) (Smith, 1990). A partir de la información visual del texto el lector construye el significado en un proceso que se puede dividir en:

- Formulación de la hipótesis: cuando activamos nuestros esquemas de conocimiento para anticipar el contenido del texto.
- Verificación de las hipótesis realizadas: lo que anticipamos debe ser confirmado por medio de distintos medios gráficos, marcas morfológicas o sintácticas, distribución del texto, etc.
- Integración de la información y control de la comprensión: si comprobamos la coherencia entre la información del texto y las hipótesis planteadas con anticipación, se va construyendo el significado global del texto.

Este planteamiento supera la decodificación para establecer la comprensión como objetivo principal del proceso y añade como término de control las hipótesis que el lector se plantea antes de la lectura para comprobarlas e integrar esta información en su memoria de largo plazo (información no visual) para utilizarla en futuras comprensiones. No sería necesario decodificar el texto para comprenderlo, pero tampoco niega su valor como referente de la eficacia del buen lector.

Podemos concluir que el proceso lector se realiza teniendo en cuenta la decodificación y la comprensión, una en apoyo de la otra, y que para llegar a esta última debe haber una interacción entre el texto y el lector, en la que éste anticipe su significado y mediante el proceso compruebe sus hipótesis e integre la nueva información a su estructura mental (en la memoria).

2.1.3.- NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

En la Prueba PISA 2000 se evaluó tres habilidades: recuperación de información, interpretación de textos y razonamiento y evaluación (sobre los que volveremos al hablar de estrategias y habilidades de comprensión lectora) combinándolas en cinco niveles de desempeño lector en orden decreciente de complejidad.¹ Para abordar la problemática de este tema es conveniente entonces definir los niveles de lectura que se van a evaluar y mejorar con la aplicación del programa de habilidades metacognitivas.

Explicaremos brevemente los niveles de desempeño de la Prueba PISA 2000 presentados por Piscoya (2004).

Nivel 5. Pide al estudiante ser capaz de localizar y secuenciar información implícita del texto que esté fuera del cuerpo principal del mismo tratando con alternativas en conflicto (recuperación), comprender plena y detalladamente el texto (interpretación) y evaluar críticamente, haciendo uso de conocimientos especializados, textos complejos (razonamiento y evaluación).

Nivel 4. El estudiante debe localizar y secuenciar información infiriendo cuál es relevante para la tarea (recuperación), hacer inferencias para construir el significado de una parte del texto y tratar con ambigüedades e ideas expresadas negativamente

¹ En la prueba PISA 2009 se evaluaron 6 niveles de desempeño, incluyendo los subniveles 1A y 1 B.

(interpretación). Por último, debe hacer uso de conocimiento público o formal para evaluar críticamente un texto complejo o largo (razonamiento).

Nivel 3. El estudiante localiza y reconoce algunas relaciones entre informaciones con criterios de diverso tipo, tratando con información alternativa (recuperación), identifica la idea principal, construye el significado de palabras y categoriza teniendo en cuenta diversos criterios (interpretación), evalúa una característica del texto, utilizando el conocimiento menos común (razonamiento).

Nivel 2. El estudiante localiza una o más piezas de información cada una de las cuales puede contener diversos criterios, tratando con información alternativa (recuperación), identifica la idea principal construyendo el significado de una parte del texto haciendo inferencias que requieren referentes de bajo nivel (interpretación), explica una característica del texto recurriendo a su experiencia personal (razonamiento).

Nivel 1. El estudiante localiza una o más piezas de información explícita que satisface un solo criterio con escasa o ninguna información en conflicto (recuperación), reconoce el tema principal sobre un tópico familiar cuando la información requerida por el texto es muy visible (interpretación), hace una conexión simple entre el texto y el conocimiento cotidiano o común.

Cabe destacar que para evaluar estos niveles se consideró los siguientes estándares en puntaje: 335 a 707, el nivel 1; 408 a 480, el nivel 2; 481 a 552, el nivel 3; 553 a 625, el nivel 4 y más de 625, el nivel 5. Nuestros estudiantes obtuvieron en promedio menos de 335 puntos,² lo que nos ubica estadísticamente en el nivel 0, que ni siquiera era considerado en la prueba.

² 327 puntos fue el promedio puntaje del año 2000, el cual fue superado con 370 puntos de promedio el año 2009. Sin embargo esto nos sigue ubicando en los primeros y más bajos niveles de desempeño en la comprensión lectora.

Ya que esta secuencia descendente de niveles es bastante compleja pues intervienen tres habilidades en cada nivel, explicaremos otra clasificación de niveles de lectura correspondiente a Allende y Condemarín (1985). Estos autores hablan de tipos de comprensión (entendiendo que toda lectura es comprensiva) y consideran la comprensión literal (siendo el primer nivel) como la recuperación de la información explícitamente planteada en el texto (correspondería a la primera habilidad de la Prueba PISA). Esta se puede dividir en reconocimiento (es decir, localización de detalles, ideas principales, secuencias, relaciones de causa y efecto, rasgos de personajes) y recuerdo (como reproducción memorística de los mismos aspectos localizados en el reconocimiento).

La reorganización sería un nivel superior de lectura comprensiva que permite realizar procesos de clasificación y síntesis de la información del texto: clasificación (ubicar en categorías), bosquejo (reproducir esquemáticamente el texto), resumen (condensación del texto) y síntesis (en formulaciones más abarcantes).

La comprensión inferencial (como siguiente nivel correspondiente a la habilidad de interpretación de la Prueba PISA) permite usar las ideas e informaciones del texto y la experiencia personal para plantear hipótesis. Igualmente se pueden inferir detalles, ideas principales, secuencias, relaciones de causa y efecto y rasgos de personajes, todo lo que no está expresamente planteado en el texto.

La lectura crítica es el siguiente nivel de lectura que permite emitir un juicio valorativo comparando las ideas presentadas en el texto. Por último está la apreciación, que permite evaluar el impacto del texto en lo psicológico o estético. Estamos hablando de la habilidad de razonamiento y evaluación de la Prueba PISA.

Destacamos, entonces, las habilidades que se necesitan por cada nivel de lectura, que cada vez son más precisas. Estas nos

permitirán tomar decisiones sobre las estrategias a trabajar en el programa de intervención para desarrollarlas.

En 1993 Alliende, Condemarín y Milicic, proponen ocho niveles de lectura a ser evaluados en la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva. Estos niveles se establecen a partir del logro de tres habilidades u operaciones específicas: traducir signos escritos a sus correspondientes signos orales (decodificación), dar a cada palabra el sentido correcto dentro del texto y retener su significación (interpretación) y descubrir, retener y manejar las relaciones que guardan entre sí los diversos elementos del texto y determinar sentidos globales (evaluación). Estas habilidades se desarrollan en cuatro áreas de la lectura: la palabra, la oración o frase, el párrafo o texto simple y el área del texto complejo. Estamos nuevamente ante la combinación de habilidades en distintos aspectos de la lectura. El dominio progresivo de estas habilidades en cada nivel nos reportará información sobre el nivel de comprensión lectora de la persona evaluada.

Pinzás (2006)-en su propuesta para desarrollar la comprensión lectora en el aula- menciona los tipos de comprensión lectora que apoyan a la metacognición y se refiere a los términos antes mencionados: comprensión literal, inferencial, afectiva (muy ligada a la inferencial) y la evaluativa. Por comprensión literal entiende la capacidad para responder a preguntas sobre contenidos específicos a partir de lo que el texto dice y no de las experiencias, creencias o conocimientos previos.

Al hablar de comprensión inferencial se refiere a establecer relaciones entre partes del texto para inferir relaciones, información, conclusiones o aspectos que no están escritos en él. Como resulta evidente, la comprensión inferencial no es posible si la comprensión literal es pobre.

Luego habla de otro tipo de comprensión que es parte de la comprensión inferencial. Se refiere a la comprensión afectiva, la cual relaciona con la capacidad del estudiante de entender los sentimientos de los personajes y las emociones que los llevan a actuar de una manera u otra. También involucra la capacidad de darse cuenta de las emociones que el texto despierta en nosotros mismos: si nos entristece, nos alegra, nos hace sentir. Por último, se refiere a la comprensión evaluativa, también llamada lectura crítica. En la lectura evaluativa o crítica la tarea del lector consiste en dar un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios, parámetros o preguntas preestablecidas. En este caso, el lector lee el texto no para informarse, recrearse o investigar, sino para detectar el hilo conductor del pensamiento del autor, detectar sus intenciones.

Se estudia estos niveles de lectura por ser aquellos que se están trabajando a nivel de la Educación Básica Regular en el Perú, aunque en la práctica los niños de primaria solo ven el nivel literal, inferencial y crítico, se pone mucho énfasis en el primero como base para los otros dos, pero se dejan de lado múltiples estrategias cognitivas que permitirían alcanzarlos progresivamente. Queda claro, entonces, que los niveles de comprensión lectora (que podríamos llamar niveles de competencia lectora según la Prueba PISA) dependerán del dominio de los niveles y habilidades de lectura y, por lo tanto, se evaluará la comprensión lectora de acuerdo a aquellos niveles que pueda lograr una persona en un momento dado de su vida y de acuerdo a las circunstancias de su escolarización.

2.1.4.- FACTORES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

“La comprensión de los textos escritos es un fenómeno muy complejo. Los factores que la determinan son muy numerosos, están mezclados entre sí y cambian constantemente”. (Alliende y Condemarín, 1986: 161). De acuerdo a lo estudiado anteriormente y considerando la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto, del cual debe extraer el significado mediante una interpretación personal de lo que quiso decir el autor, creemos conveniente describir los factores que influyen en la comprensión

lectora, tomando como referencia la propuesta de Allende y Condemarín, para tenerlos en cuenta en la propuesta del programa de intervención.

a) FACTORES DERIVADOS DEL ESCRITOR

Para Teresa Colomer y Ana Camps (1996:4), “la comprensión del texto no es una cuestión de comprenderlo o no comprender nada, sino que como en cualquier acto de comunicación el lector realiza una interpretación determinada del mensaje que se ajusta, más o menos a la intención del escritor”. Conoceremos algunos de los factores considerados por Allende y Condemarín.

- Conocimiento de los códigos manejados por el autor.

Entendemos por código un sistema de significación independiente de la lengua o idioma, que puede referirse a un determinado tema, por ejemplo los códigos históricos, geográficos, sociales, etc. Nos sirven para comprender mejor el texto si por ejemplo al leer la palabra viña sabemos que el autor emplea un código bíblico.

- Conocimiento de los esquemas cognoscitivos del autor.

Es importante manejar los mismos esquemas (organización de los conceptos) que el autor posee porque esto permitirá una mejor comprensión del texto. Por ejemplo al hablar de operaciones de la lectura, saber que nos estamos refiriendo a la lectura como un proceso y no hablando de cirugías o matemáticas.

- Conocimiento de las circunstancias de la escritura.

Puede ser importante saber el lugar y el tiempo en el que el texto fue escrito para comprender las intenciones del autor o el sentido que le dio al texto. Por ejemplo al leer el cuento La cenicienta podemos entenderlo sin saber cuándo y cómo fue escrito, pero saber que pertenece a la literatura tradicional europea, del ámbito francés y alemán profundizará la comprensión del mismo.

En muchos casos estos factores carecerán de importancia y se entenderá el texto prescindiendo de ellos, pero al conocerlos la comprensión del mismo será más profunda.

b) FACTORES DERIVADOS DEL TEXTO

Son los factores más importantes junto a los derivados del lector. Los principales factores pueden ser físicos, lingüísticos y referenciales o del contenido. En el factor físico está la legibilidad, expresada en el porte y claridad de las letras, el color y la textura del papel pues esto puede perturbar la comprensión al presentar palabras u oraciones confusas a la vista.

Con respecto a los factores lingüísticos, podemos señalar a la lingüística oracional con las microestructuras textuales, referidas al léxico (vocabulario que presenta el texto), la estructura morfosintáctica de las oraciones (que puede complicar la comprensión si son más largas y complejas de lo que corresponde al nivel de lectura), elementos deícticos y reproductores (que hacen alusión a un elemento ya presentado en la oración con anterioridad). También nos referimos a lingüística textual, con los nexos interoracionales (preposiciones, adverbios que pueden complicar un texto tanto por su abundancia como por su carencia) y elementos anafóricos (reproductores de lo dicho en otra parte del texto). Podemos hablar también de las macroestructuras como los párrafos, capítulos, escenas o estrofas que componen un texto y cuyo orden o conexión favorece la comprensión del texto. Si hablamos de las relaciones entre los diversos tipos de textos nos referiremos a las supraestructuras, cuya referencia permite enmarcar el texto en la tipología textual y profundizar su comprensión.

En cuanto al contenido de los textos, influye de acuerdo a los lectores concretos, según sus conocimientos, intereses y códigos, el contenido favorecerá o no la comprensión. Por ejemplo, si un lector no está interesado en un texto sobre mecánica

automotriz (es decir, no le es provechoso), el contenido del texto le dificultará su comprensión pues, además, puede que no tenga conocimientos previos sobre el tema.

c) FACTORES DERIVADOS DEL LECTOR

Todo lo dicho sobre los factores derivados del escritor tiene su correlato en el lector, así los factores serán:

- Los códigos del lector: que deben coincidir con los del escritor, sobre todo el lingüístico, que se enriquece con la lectura.
- Los esquemas cognoscitivos, que permiten la interacción con el texto al aportar significados al texto y luego confrontarlos con la información del mismo.
- Las circunstancias de la lectura, ya que pueden generar grandes cambios en la comprensión. Por ejemplo un mismo texto sobre accidentes automovilísticos puede ser leído y comprendido de distinta forma por una persona antes y después de sufrir esa experiencia.

La importancia de conocer estos factores radica en poder definir las estrategias que se desarrollarán en el programa para favorecer la comprensión lectora incidiendo en las que se relacionan con el lector (para influir en él) y con los textos (pues van a ser seleccionados de acuerdo a estos criterios)

En la propuesta de Colomer y Camps (1996), citada en el fascículo de Comprensión Lectora 1 de la Universidad de Piura, se recalca que el lector debe presentar conocimientos de diverso tipo para enfrentar con éxito la lectura. Entre estos tenemos:

- Conocimiento sobre el mundo. Por el conocimiento de la realidad construimos o anticipamos la información que nos permite cada tipología textual. Así pues, si nos encontramos frente una noticia, un aviso o una obra literaria somos capaces de hacer

presuposiciones de lo que nos puede comunicar cada uno de ellos, puesto que tenemos almacenados en la memoria una serie de datos que nos permiten elaborar juicios previos, es decir, actuamos desde nuestros esquemas cognoscitivos.

- Conocimiento sobre el texto. Que abarca:

❖ **Conocimiento de la situación comunicativa.** Como afirman Colomer y Camps, el lector deberá entender el tipo de interacción social propuesta por el escritor, como por ejemplo, qué objeto tiene la comunicación, desde qué lugar y tiempo se produce, etc., así como también habrá que contrastar su propia finalidad de lectura que puede coincidir en mayor o menor grado con la del escritor.

❖ **Conocimientos paralingüísticos.-** Se necesita una serie de elementos para comprender un texto: elementos tipográficos, convencionales en la organización y separación de los textos (palabras, frases, párrafos, etc.). A todos estos elementos se les denomina paralingüísticos porque no forman parte del sistema propiamente lingüístico sino que son recursos no verbales que facilitan la comprensión del texto. Cuando en un texto escrito se omiten estos elementos, encontramos dificultades en su comprensión

❖ **Conocimiento del sistema.** Es importante que el lector identifique las unidades del sistema. es decir :

El sistema de escribir:

- Reconocer y distinguir las diferentes letras del alfabeto.
- Pronunciar las letras del alfabeto.
- Saber cómo se ordenan las letras.
- Saber cómo se pronuncian las palabras escritas.
- Poder descifrar la escritura hecha a mano.

Palabras y frases

- Reconocer palabras y frases y recordar su significado con rapidez.
- Reconocer que una palabra tiene relación con una palabra conocida por ejemplo: *blanquecino-blanco*.
- Reconocer la relación entre diversas formas de la misma palabra: flexión, derivación, composición, etc.
- Utilizar el contexto para dar significado a una palabra nueva.
- Elegir el significado correcto de una palabra según el contexto.
- Saber pasar por alto palabras nuevas que *no* son importantes para entender un texto.

Gramática y sintaxis:

- Saber controlar la gramática de las distintas partes de la oración.
- Identificar el sujeto, el predicado y el resto de categorías de la oración.
- Identificar los referentes de las anáforas y de los deícticos.
- Reconocer las relaciones semánticas entre las diferentes partes de la frase.

❖ **Conocimientos textuales:** El análisis de producciones escritas desde el plano textual se considera uno de los grandes avances recogidos de la lingüística textual. En primer lugar, es importante determinar la estructura textual. De estos se deduce la necesidad de que los estudiantes aprendan:

- A conocer distintos tipos de estructuras de los textos.
- Cuáles son las características de las diferentes estructuras y los indicadores sintácticos y semánticos que permiten detectarlas.
- A aplicar dichos conocimientos (sobre las estructuras) para construir una representación que refleje la jerarquía de importancia que tienen las ideas expresadas en el texto.

Estas observaciones sobre los factores referidos al lector son más completas porque recogen, incluso, los factores textuales que debe dominar para mejorar su comprensión. Igualmente, serán consideradas en la propuesta del programa de aplicación para seleccionar las estrategias y textos con los que se va a trabajar.

2.1.5.- ESTRATEGIAS Y HABILIDADES DE COMPRESIÓN LECTORA

Una estrategia es una operación mental, una herramienta que se pone en marcha cuando se tiene que comprender un texto y está compuesta por una serie de habilidades más específicas que se usan para desarrollar una determinada tarea (Gallego, 1997). Podemos decir que las estrategias son formas de ejecutar una habilidad determinada.

Para ser lectores autónomos podemos desarrollar las siguientes estrategias (UDEP, 2002):

- Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura.
- Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos.
- Elaborar y probar inferencias de diverso tipo.
- Comprobar si se da la comprensión recapitulando lo comprendido.
- Dirigir la atención a lo que resulta fundamental.

Con estas estrategias se pueden desarrollar las siguientes habilidades lectoras:

- Anticipación: por la que hacemos predicciones (adelantarnos a las palabras) y anticipaciones propiamente dichas (poner en juego los conocimientos previos al servicio de la lectura).

- Inferencia: “comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto”³.
- Identificar ideas principales.
- Identificar la estructura de los textos.
- Buscar información específica.
- Leer entre líneas, es decir, buscar información oculta.
- Determinar por cuenta propia el significado de las palabras (vocabulario).
- Evaluar críticamente los contenidos del texto.

Este repertorio de estrategias y habilidades nos permitirá desarrollar el programa de intervención de acuerdo a las características que esperamos de un lector eficaz.

2.1.6.- CARACTERÍSTICAS DEL BUEN LECTOR

Según lo investigado hay algunas características que distinguen a un lector eficaz (UDEP, 2002):

- Lee habitualmente en silencio, pero también puede oralizar si es necesario.
- Lee con rapidez y eficientemente.
- Hace fijaciones (movimientos oculares) amplias, rápidas y selectivas.
- No lee el texto letra por letra ni silabeando.
- Lee de acuerdo a la situación, al tipo de texto y a su intención.
- Sabe elegir las estrategias adecuadas al texto (avanzando o retrocediendo) y a la situación de lectura, para reconducir la

³ Casany D, y otros (1988) *Enseñar lengua*. Citado en el fascículo de Comprensión Lectora 2, UDEP 2002.

lectura de acuerdo al ritmo y capacidades necesarias para leer con corrección.

- Es capaz de comprender el texto leído y destacar las ideas más importantes, extrayendo el significado global o bien de las diferentes partes incluidas en el mismo.
- Distingue las relaciones existentes entre las informaciones de texto.
- Conecta los nuevos conceptos con los conocimientos previos que le permiten incorporarlos a su conocimiento.

Es claro que si se pretende mejorar el nivel de comprensión lectora, los lectores al final del programa de aplicación deben poseer algunas o la mayoría de estas características (de acuerdo a su edad y nivel de escolarización).

2.1.7.- EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.

Johnston (1989:63) explica que la evaluación de la comprensión lectora es una muestra sistemática del comportamiento lector, que se realiza para tomar decisiones administrativas, educativas (como diagnóstico) o de selección y clasificación. En el presente trabajo permite tomar la decisión sobre qué habilidades metacognitivas desarrollar con los alumnos para mejorar su nivel de comprensión lectora.

Analizaremos algunas propuestas de evaluación para extraer los lineamientos necesarios para la aplicación de un instrumento adecuado a las necesidades de la presente investigación.

La propuesta de Allende y Condemarín (1986: 185) es considerar la evaluación de la comprensión lectora como “función del nivel de habilidad lectora del sujeto y su relación con el grado de dificultad del material impreso”. De esta forma, los maestros pueden evaluar a sus alumnos a través de procedimientos informales y medidas con referencia a criterios, evaluaciones taxonómicas y test estandarizados.

Entre los procedimientos informales se puede mencionar la técnica cloze, llamada de completamiento porque se le pide al niño restituir ciertas palabras omitidas en el texto.

En los test con referencia a criterios, se evalúa los logros y dificultades de los alumnos en relación con los objetivos de la instrucción y no con respecto a los otros estudiantes. Es útil para individualizar la instrucción lectora.

En las evaluaciones taxonómicas se consideran una lista de destrezas que utilizan los lectores diestros. En la taxonomía de Barret de 1968 se trabajan textos narrativos y se establece la gradación de comprensión literal, inferencial, crítica y apreciativa, que como vimos anteriormente estarían en correspondencia con los niveles de lectura.

Uno de los test estandarizados más utilizados es la Prueba de Comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP), en sus dos versiones: de 1º a 5º año básico y en las Formas Paralelas-8 niveles.

Entre otras formas de evaluación, Bofarull (2001) propone una pauta de observación de las estrategias utilizadas por el lector antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Se puede mencionar, por ejemplo, determinar el objetivo de la lectura y plantear hipótesis (antes), comprobar hipótesis (durante) y resumir coherentemente el texto (después). Estas consideraciones serán tomadas en cuenta al trabajar las estrategias de lectura en el programa de aplicación de la investigación.

De todas estas posibilidades escogimos la Prueba CLP por adecuarse a nuestra visión de las habilidades lectoras y por estar graduada para distintos niveles, lo cual permite seleccionar el nivel adecuado al grado con el que se va a trabajar. Además las formas paralelas permiten hacer una evaluación de inicio (forma A) y otra al final del programa de aplicación (forma B) para confrontar la hipótesis de la investigación.

2.2.- LA METACOGNICIÓN

2.2.1.- CONCEPTO DE METACOGNICIÓN

Las investigaciones sobre este término se remontan a unos veinte o veinticinco años atrás, aunque hay algunas investigaciones previas sobre metacomunicación, metalenguaje o metamatemática. El término más asociado es el de metamemoria utilizado por John Flavell (1970) y posteriormente el de metaatención, ambos referidos a procesos cognitivos. Flavell estudia la metamemoria de los niños (lo que conocen acerca de su propia memoria) y llega a construir una de las dimensiones de la metacognición: conocimiento acerca de la cognición.

“La metacognición es el conjunto de procesos mentales que utilizamos cuando guiamos la manera como llevamos a cabo una tarea o una actividad. Esta tarea o actividad puede ser leer un cuento, hacer un mapa conceptual, escribir un relato, redactar una monografía o un ensayo, solucionar ejercicios matemáticos, hacer una presentación en público, enseñar una clase, trazar un mapa, investigar un tema en una enciclopedia, etcétera. La metacognición nos sirve para guiar nuestra ejecución con el fin de hacerla de manera más inteligente, comprendiendo bien lo que hacemos y controlando nuestras estrategias”. (Pinzás, 2006: 25)

Teniendo en cuenta esta definición abordaremos el tema primero en forma general y luego restringiéndolo al ámbito de la lectura.

2.2.2.- COMPONENTES DE LA METACOGNICIÓN

Los componentes de la metacognición son básicamente dos (Pinzás, 2006):

- a. El conocimiento sobre la propia metacognición: Que consiste en saber qué características de los propios recursos y capacidades cognitivos se tienen y cómo se puede mejorarlos.

b. La autorregulación de la cognición. Nos estamos con esto refiriendo al uso, manejo, guía y control de la cognición. La regulación de los recursos es la habilidad de controlar o modificar las acciones durante la actividad. La autorregulación incluye la planificación de los pasos para llevar a cabo la tarea, el monitoreo o guía continua de la comprensión mientras se lee asegurándose que uno sigue comprendiendo bien lo que va leyendo, el poner a prueba, revisar y evaluar los resultados y las estrategias que se utilizan cuando uno lee y cuando uno aprende.

Ambos componentes se interrelacionan, ya que la metacognición involucra el conocimiento de uno mismo como aprendiz, y la regulación y control de la ejecución para que sea la mejor posible.

Flavell en 1987 propone como conocimiento de los propios procesos cognoscitivos el conocimiento del sujeto de sus capacidades, limitaciones y procesos cognoscitivos que están involucrados en la consecución de un objetivo y señala tres clases del mismo: conocimientos sobre las personas, sobre las tareas y sobre las estrategias. En lo relativo a las personas se refiere a todos aquellos conocimientos sobre las habilidades que se poseen (incluso en comparación con otras personas). En lo relativo a las tareas, se refiere a las demandas o exigencias (por ejemplo la diferencia entre leer un artículo científico o un cuento fantástico). En lo relativo a las estrategias señala la forma de abordar la tarea, por ejemplo mediante la formulación de preguntas.

Por otro lado, en la regulación de los procesos cognoscitivos, se toman en cuenta por lo general tres factores:

1. La planeación, la cual consiste en la anticipación de las actividades a realizar.
2. El control que involucra verificación; rectificación de la(s) estrategia(s) empleada(s).

3. La evaluación realizada antes de determinar la tarea que consiste en valorar las estrategias empleadas para saber si han sido eficaces.

En el caso de la lectura, la metacognición implica el conocimiento de uno mismo como lector y la regulación y el control de los procesos mentales (estrategias cognitivas) que conducen a la comprensión de lectura.

2.2.3.- UN MODELO DE METACOGNICIÓN

Según Pinzás, uno de los pocos modelos del proceso de lectura que incluyen metacognición es el de W. Kintsch y Van Dijk, que se centran en el proceso de comprensión. En este modelo se propone que:

“El Input (información textual que ingresa) es un conjunto de proposiciones que representan la estructura semántica superficial del texto, ordenada por las relaciones semánticas entre las proposiciones. La estructura semántica incluye dos niveles: la “microestructura” y la “macroestructura”. La primera se refiere al nivel local del discurso, es decir a la estructura de las proposiciones individuales y sus relaciones. La segunda caracteriza al discurso como un todo. Los dos niveles están relacionados por reglas específicas de mapeo semántico o reglas macro” (Pinzás, 2003: 83).

En su versión renovada, los autores presentan un modelo situacional, que incluye la integración de partes nuevas del texto con partes ya leídas, tanto como la integración del texto con la información o conocimiento previo del lector.

Este enfoque nos dará un marco teórico apropiado para los fines de la investigación, pues enfatiza la integración de la información cuando se lee.

2.2.4.- METACOGNICIÓN Y LECTURA

La metacognición nos ayuda especialmente a lograr una buena comprensión inferencial, porque hay algunos aspectos que se

pueden tratar por separado tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria, y para los cuales la metacognición es particularmente útil.

“En la lectura, una de las actividades autorregulatorias más importante es la verificación de la comprensión lectora, que implica decidir si hemos entendido (evaluación) y dar los pasos apropiados para corregir los problemas de comprensión que se hayan percibido (regulación)” (Minnick, 1994: 22-23).

En otros estudios de investigación sobre metacognición del Centro para el Estudio de la Lectura de la Universidad de Illinois (1983), se señala que el aprendiz vinculado a la lectura desde una perspectiva metacognitiva, se relaciona con cuatro variables: textos, tareas, estrategias y características del lector y cómo estas interactúan para facilitar el aprendizaje.

El texto: incluye los rasgos de los materiales a ser aprendidos y que afectan su comprensión y su recuerdo.

La tarea: comprende los requisitos de almacenamiento y recuperación de información.

Las estrategias: se refiere a las actividades en las que se involucra el aprendiz con el fin de almacenar y recuperar información.

Las características del aprendiz (lector). Su habilidad, su nivel de motivación y otros estados y atributos personales que influyen en la comprensión y el aprendizaje

Según Baker y Brown (1984) los procesos metacognitivos de regulación que intervienen en la lectura son:

- Clarificar los propósitos de la lectura.
- Clarificar las demandas de la tarea.
- Identificar aspectos importantes del mensaje del texto.
- Centrar la atención en las ideas principales y no en los detalles.
- Monitorear las actividades para determinar el nivel de comprensión.

- Generar preguntas para determinar si los objetivos se están cumpliendo.
- Tomar acciones correctivas si se detectan dificultades en la comprensión.
- Evitar interrupciones y distracciones.

Estos procesos serán considerados en la planificación de las estrategias a desarrollar en el programa a aplicar con los alumnos del grupo experimental.

2.2.5- DESTREZAS METACOGNITIVAS

Considerando que las estrategias metacognitivas son las que proporcionan un conocimiento sobre la tarea, qué es, y qué se sabe de ella, debemos tener en cuenta las habilidades o destrezas que se van a desarrollar con estas estrategias.

- Conciencia metacognitiva. Que implica ir siguiendo el éxito o la fluidez con la cual nuestra comprensión se va desarrollando.
- Regulación metacognitivas. Empieza cuando el lector se da cuenta de que la comprensión está fallando y necesita corregirla y asegurarse que el proceso se mantendrá fluido (Pinzás, 2003).

Estas destrezas se desarrollan a la par pues para hablar de verdadera metacognición las actividades implicadas en la comprensión lectora deben caracterizarse por intervenciones estratégicas conscientes y deliberadas (Reyes y Barrero, 2004).

La metacompreensión es el conocimiento que el lector posee acerca de sus recursos cognitivos para enfrentar la lectura y la autorregulación que ejerce sobre sus estrategias como lector. Aunque no utilizaremos este término, es preciso indicar que en otra bibliografía se puede hallar esta información con ese nombre. La metacompreensión comprende tres fases:

Planificación de los procesos de comprender.
Regulación o supervisión del proceso.

Evaluación de la ejecución del procesamiento de la información.

A.- Planificación: del proceso de comprender: se parte de un objetivo y de la determinación inicial de lo que el lector ya sabe sobre el tema, así como de lo que desea saber.

B.- Supervisión o regulación: el lector va supervisando el proceso para comprobar en qué medida se van cumpliendo los objetivos y planes.

C.-Evaluación: la evaluación de la ejecución del procesamiento de la información comprende determinar cuándo y cuánto se ha comprendido, cuáles son los resultados logrados

Estas tres fases serán tomadas en cuenta para secuenciar las estrategias a desarrollar con los alumnos del grupo experimental.

El hacerse preguntas es una de las estrategias metacognitivas que los aprendices eficientes hacen para verificar su proceso de comprensión. Durante el aprendizaje este procedimiento es considerado metacognitivo porque opera como una forma de autoevaluación, ayuda al aprendiz a mantener una supervisión de su comprensión cuando está aprendiendo.

Este proceso metacognitivo de hacerse preguntas es utilizado para controlar los procesos cognoscitivos de la comprensión y controla a su vez procesos como

- Integrar nuevos conocimientos a los previos.
- Comparar ideas principales.
- Confirmar hipótesis o supuestos.
- Detectar dificultades de comprensión.
- Remediar errores.

Podemos clasificar a las estrategias metacognitivas en:

A) Estrategias para desarrollar la conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje. Están referidas a la toma de conciencia, por parte de los alumnos, de:

- su papel como lectores activos
- la naturaleza interactiva de la lectura.
- la necesidad de establecer un propósito claro cuando leen y estudian.

De esta manera los alumnos llegan a:

- conocer sus propios intelectuales ,
- estar consientes de lo que es importante estudiar ,
- saber cómo estudiar y
- saber cuánta cantidad de tiempo se requiere en cada caso.

B) Estrategias de preguntas y respuestas: Estrategia que plantea que cada pregunta que se formule en relación con el contenido del texto puede ser categorizada de acuerdo a la fuente de información requerida.

Existen modalidades entre la pregunta, el texto y el conocimiento del lector:

- AHÍ MISMO: preguntas explícitas basadas en el texto.
- PENSAR Y BUSCAR: preguntas implícitas basadas en el texto.
- BASADAS EN MÍ MISMO: preguntas basadas en el lector.

C) Estrategias de prelectura, lectura y postlectura.

Las estrategias de prelectura se focalizan en:

- Tomar conciencia y activar los contenidos que el lector. aporta a la situación del aprendizaje.
- Establecer el propósito de lectura.

- Analizar la estructura del texto y desarrollar vocabulario.

Las estrategias utilizadas durante la lectura incluyen:

- Tomar notas.
- Resumir.
- Esquematizar.
- Auto preguntarse.
- Responder preguntas textualmente implícitas.
- Monitorear el propio logro.

Las estrategias de postlectura apoyan al lector en:

- Reorganizar, integrar y revisar el material textual como preparación para una evaluación.

De todas estas estrategias se desarrollarán, sobre todo, las de los apartados B y C, puesto que por la edad de los niños no es posible todavía la toma de conciencia de los procesos cognoscitivos (es un conocimiento posterior en el tiempo al conocimiento de la regulación de los procesos cognoscitivos, el cual será abordado directamente en el programa).

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se describe el paradigma que orientó la investigación realizada, el tipo y el diseño que siguió el estudio desarrollado. Asimismo se señala el tipo de muestreo realizado, las categorías que orientaron la parte cualitativa de la investigación y las técnicas e instrumentos de recolección de datos que sustentan los resultados de la misma.

3.1.- PARADIGMA

La investigación está enfocada desde un paradigma socio crítico, ya que parte de la reflexión de la situación actual del problema de la comprensión lectora en los niños del nivel primaria para plantear un programa de mejora que permita a los alumnos del cuarto grado A del colegio parroquial Santísima Cruz incorporar nuevas estrategias y desarrollar habilidades metacognitivas que a largo plazo los harán aprendices autónomos y eficientes.

3.2.- TIPO DE INVESTIGACIÓN

En la presente investigación se desarrolló una metodología mixta, que abarca la fiabilidad de los métodos cuantitativos midiendo y comprobando estadísticamente las variables que intervienen, y el compromiso de acción y mejora de la realidad de los métodos cualitativos.

3.3.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

a) DISEÑO

El diseño utilizado para la parte estadística del trabajo de investigación es de tipo cuasi experimental de la forma:

$$\begin{array}{ccc} \underline{O1} & X & \underline{O2} \\ \underline{O3} & & \underline{O4} \end{array}$$

Donde el pretest (O1 y O3) es el instrumento aplicado para realizar el diagnóstico (Prueba CLP 3er Nivel Forma A) a las secciones A y B del cuarto grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz (Anexos N°1 y N°2). Se aplicó el postest (Prueba CLP 3er Nivel Forma B) al final de la aplicación del programa (O2 y O4) para comprobar las hipótesis planteadas.

Por otro lado se trabajó cualitativamente las habilidades y estrategias que desarrolló el programa, partiendo de la identificación de los problemas, la sensibilización de los participantes (docentes y alumnos), el desarrollo del programa de intervención y la valoración de los resultados.

b) MUESTREO

La población con la que se desarrolló la investigación fueron los alumnos de 4to grado de primaria del colegio Parroquial Santísima Cruz del distrito de Chulucanas, quienes pertenecen a familias de nivel socioeconómico medio – bajo. Sus edades oscilan entre 8 y 9 años de edad. Durante el año 2010 sus profesoras de aula participaron del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) por lo que ambas secciones se vieron influenciadas por las metodologías activas que se integraron a la programación curricular (modelo T¹) de su institución educativa.

¹ Modelo propuesto por Román Martiniano. Se trata de integrar los elementos básicos del currículum (capacidades - destrezas y valores - actitudes como objetivos y contenidos y métodos / procedimientos como medios), en una sola

El muestreo fue casual (pues el grupo ya está formado) ya que se escogió el 4to grado "A" debido a que se intervino directamente en el aula mediante el monitoreo y asesoría a la docente participante del PRONAFCAP (Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente), con lo cual se tuvo acceso a los alumnos desde marzo del año 2010. Para la investigación y aplicación del diseño cuasi experimental se consideró la sección de 4to grado B como grupo control.

c) CATEGORÍAS

Debido a que la investigación es mixta, es necesario trabajar una parte cualitativa, en la que se describen las categorías a desarrollar en el programa de intervención, relacionándolas con las variables cuantitativas que se piensan medir. A continuación se describen dichas categorías y la relación entre ellas.

Habilidades de comprensión lectora:

Corresponden a la variable dependiente del diseño cuasi experimental, ya que al evaluar la comprensión lectora (variable que abarca muchos aspectos o habilidades), se restringe en esta investigación a las habilidades que mide la prueba estandarizada utilizada como instrumento de recogida de datos, debido a que fue esta la que nos permitió establecer la línea de base para el inicio del programa.

En la presente investigación dicha categoría corresponde al conjunto de destrezas que pone el juego un sujeto al momento de enfrentarse a un texto y tratar de comprenderlo. Las habilidades consideradas de acuerdo al criterio mencionado en el párrafo anterior son:

- ✓ Entender las afirmaciones que contiene un texto. Con la cual el lector debe haber comprendido ciertos hechos generales que no están explícitos en el texto. Se puede acudir a ciertos marcadores textuales y visuales para encontrar la información solicitada en

hoja para que sea percibido de una manera global y desde ella el profesor pueda construir una imagen mental útil para su actuación profesional en un año escolar.

la tarea. Se requiere realizar **inferencias** desde las más sencillas hasta las que permiten categorizar los elementos de la información.

- ✓ Interpretar el sentido de una oración. El lector es capaz de entender el sentido de una expresión difícil con ayuda de una explicación (equivalencia). Aquí se hace una reorganización de la información proporcionada por el texto manteniendo el sentido global.

Ambas habilidades permiten al lector construir el significado del texto, señalando (en actividades distintas a las de la prueba) el tema y la idea principal del mismo, enlazando la nueva información con sus saberes previos.

Habilidades metacognitivas.

En la presente investigación se denomina así al conjunto de destrezas que maneja el sujeto cuando regula su proceso de conocimiento en la comprensión lectora.

Se ha escogido trabajar con el componente referido a la regulación de los procesos cognitivos (como se señaló en el marco teórico debido a la edad de los niños que atraviesan un periodo evolutivo de operaciones concretas por lo que el otro componente más abstracto no lo podrían trabajar) para lo cual se han escogido algunas habilidades de acuerdo a las fases en que se puede regular la comprensión lectora, las cuales son:

- ✓ Habilidades de planificación. Se parte de un objetivo y de lo que el lector ya sabe sobre el tema.
- ✓ Habilidades de supervisión. El lector va supervisando el proceso para comprobar si va cumpliendo los objetivos y planes. Se utiliza las preguntas y respuestas.
- ✓ Habilidades de evaluación. Se determina cuándo y cuánto se ha comprendido, cuáles son los resultados logrados. Se identifica aspectos importantes como el

tema y la idea principal para comprobar la comprensión.

Para desarrollar estas habilidades se trabajó con distintas estrategias metodológicas, que incluyen estrategias de comprensión lectora, pero el énfasis está en la concientización de dichas estrategias y de los procesos que desencadenan. En el programa de aplicación se detallarán las mismas.

La relación entre las categorías señaladas es indirecta, ya que las habilidades metacognitivas actúan sobre todo el proceso lector (antes, durante y después), y lo que se evalúa en la comprensión lectora, sobre todo, se observa al final del proceso. Con lo cual las habilidades lectoras ya han sido actualizadas mediante las habilidades metacognitivas empleadas. Cabe resaltar, que al ser procesos personales, aunque en las estrategias didácticas se enfatice en todas las habilidades metacognitivas, es el alumno quien decide y utiliza aquellas que le sirven para desarrollar sus procesos.

Para poder evaluar el desarrollo de las categorías señaladas se diseñó la siguiente matriz:

CATEGORIAS	DEFINICIÓN	DIMENSIÓN	INDICADORES
HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA	Conjunto de destrezas que pone en juego el alumno en el proceso de comprensión lectora.	Entender afirmaciones que contiene un texto.	Alumnos que realizan inferencias categorizando la información de un texto.
		Interpretar el sentido de una oración.	Alumnos que captan el sentido global de oraciones reorganizando la información que contienen.
HABILIDADES	Conjunto de	Planificació	Alumnos que

METACOG- NITIVAS	destrezas que utiliza el alumno cuando regula su proceso de comprensión lectora.	n	delimitan el objetivo de la lectura. Alumnos que relacionan la información del texto con sus saberes previos.
		Supervisión	Alumnos que responden correctamente a preguntas planteadas al texto durante la lectura.
		Evaluación	Alumnos que identifican el tema y la idea principal del texto leído.

d) TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

- Prueba CLP

Teniendo en cuenta lo considerado en el marco teórico sobre los niveles de comprensión lectora se ha optado por aplicar una prueba estandarizada (de las múltiples que hay en la actualidad), que responda a ciertos niveles exigidos en las evaluaciones nacionales e internacionales, por ejemplo: recuperación de la información, interpretación de textos, razonamiento y evaluación (Piscoya, 2004:23). Además que contenga diversos tipos de textos según su contenido e intenciones del autor: narrativos, descriptivos, instructivos, etc. (Programa PISA, 2007). La prueba seleccionada

es la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva CLP – Formas Paralelas.

La prueba CLP fue elaborada por Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic en una investigación hecha en Chile para medir en forma objetiva el grado de dominio de la lectura por parte de un niño desde el aprendizaje inicial hasta el momento en que se convierte en un lector independiente. Dicha prueba tiene como característica medir algunas operaciones, que se desarrollan en los niveles estudiados, y áreas de lectura que tienen una complejidad progresiva. La dificultad creciente desde el punto de vista lingüístico se acompaña de un incremento en la dificultad de la comprensión.

Para determinar los niveles se tienen en cuenta tres operaciones específicas y cuatro áreas de aplicación. Las operaciones son:

- Traducir signos escritos a signos orales.
- Dar el sentido correcto a las palabras dentro del texto y retener su significado.
- Descubrir, retener y manejar relaciones que guardan entre sí los elementos textuales y determinar sentidos globales. (Alliende *et al*, 1993:29)

De dichas operaciones la prueba se refiere fundamentalmente a las habilidades requeridas por la segunda y tercera operación. Las áreas consideradas en la prueba progresan desde la palabra, la oración o frase, el párrafo o texto simple hasta el texto complejo. En el nivel seleccionado (tercero, de ocho, formas A y B para el pretest y postest respectivamente) se abordará en el análisis del pretest el desarrollo de cada área y habilidad para determinar la línea de base.

En el primer nivel se da por supuesto que los niños ya dominan las habilidades de unir una palabra escrita con la ilustración que la representa, y correlacionar una oración o frase con la ilustración que la representa. Se consideran aquí las áreas de la palabra y la frase respectivamente. El niño que se encuentra en este nivel es capaz de traducir palabras aisladas escritas a su

lenguaje oral. Hará lo mismo con lo expresado en una oración escrita. Cada forma de este nivel (Ay B) está formada por 4 subtest de seis o siete ítems. Las instrucciones en este nivel son orales, se espera que el alumno (o uno de ellos en caso de ser aplicación colectiva de la prueba) realice un ejemplo de cada subtest con ayuda del examinador, el resto de ítems son desarrollados individualmente, aunque siempre se puede aclarar algún punto sin dar pie a señalar alternativas de respuesta.

El segundo nivel se comprueba el dominio de la comprensión de oraciones, para lo cual el niño debe leer oraciones incompletas y seleccionar la palabra o palabras que la completen adecuadamente, reconocer afirmaciones contenidas en oraciones, y reconocer afirmaciones en párrafos o textos simples. A diferencia del nivel anterior no se cuenta con ilustraciones que apoyen el significado, por lo que hay un grado de dificultad de tipo cualitativo. Además el lector se enfrenta a textos simples y no solo oraciones sueltas. Ambas formas de este nivel constan de cuatro subtest con 6 o 7 ítems, los dos primeros a nivel del área de frases y los últimos a nivel del área de párrafo o texto simple. Las instrucciones son orales y del mismo tipo que en el nivel anterior.

Para el diagnóstico se escogió el 3er nivel en la forma A, debido a las características del nivel y a las exigencias de los subtest de que está compuesto. Se realizó pequeñas adaptaciones de tipo sociolingüísticos en algunos test sin alterar el requerimiento ni el nivel de exigencia. A continuación se describe el instrumento utilizado.

**Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad
Lingüística Progresiva- Formas paralelas. Tercer nivel de
lectura.**

(Anexos N°3 y N°4)

En este nivel se comprueba el dominio de tres habilidades específicas:

- Interpretar el sentido de una oración o frase leída, señalando otra oración o frase del sentido equivalente;
- Obedecer *instrucciones escritas* que indiquen diferentes modos de trabajar un texto;
- Leer descripciones y narraciones simples y demostrar que se entienden las afirmaciones que contienen. (Alliende F., Condemarín. M. y Milicic. N. ,1993).

Se observa que una de estas habilidades, la referida a las instrucciones es de gran importancia tanto en la prueba (por ser la que marca un cambio cualitativo en la misma pues antes las instrucciones eran orales) como en el proceso de comprensión de los alumnos. Implica la capacidad de relacionar el texto con acciones que se realizan o (en el caso de los alumnos estudiados) deberían realizarse en la vida escolar. Ésta es una de las razones por las que se optó por este nivel (y no el nivel cuatro que correspondería si se aplicara la prueba estandarizada tal y como fue pensada) pues los niños no están familiarizados con este tipo de preguntas, ellos son muy literales, y teniendo en cuenta ese criterio se prefirió optar por un nivel que poco a poco los ponga en contacto con este tipo de actividades.

La otra habilidad referida a la variedad de personajes y situaciones exige del alumno la capacidad de comprender el sentido general del texto y las afirmaciones que en él se encuentran. Esta habilidad es trabajada muy poco en el actual curso de los niños estudiados, pues incluso en los libros de Comunicación, aunque la comprensión también se trabaja en forma progresiva, no realizan este tipo de inferencias.

La habilidad más difícil de lograr en los alumnos, de acuerdo a lo observado durante la intervención previa en el trabajo de monitoreo a la docente, es la de entender frases aisladamente deduciendo su significado haciendo uso no solo del conocimiento de las palabras sino además de claves contextuales como la ejemplificación.

Ambas formas (A y B) están constituidas por 4 subtests. El primer y el segundo subtest tienen siete preguntas. Corresponden a los dos últimos subtests del nivel anterior, que esta vez deben responder siguiendo instrucciones escritas. (En los puntajes estandarizados, naturalmente, los resultados de estos subtests tienen una ponderación distinta de la que obtuvieron el segundo nivel). El tercer y el cuarto subtests tienen 4 y 3 preguntas respectivamente. (Alliende *et al*, 1993)

En el primer subtest de la forma A, “Los colmillos de los elefantes”, que es compartido con el segundo nivel de la prueba, corresponde al nivel de la frase. Consta de cuatro oraciones descriptivas de objetos y animales, siete ítems y un ejemplo. La instrucción requiere del alumno relacionar los sujetos con sus respectivas cualidades, aunque pueda estar expresada esta relación en el texto con otras palabras. Por ejemplo: En la frase “Los colmillos de los elefantes salvajes son enormes”, el niño debe extraer la relación entre el sujeto colmillos y el adjetivo enormes, además de la relación literal entre elefantes y salvajes. (Alliende F, Condemarín. M. y Milicic. N, 1982).

El segundo subtest “José, Tomás y Francisco”, es compartido también con el segundo nivel de la prueba, corresponde al nivel de párrafo y tiene el apoyo contextual de una ilustración. La instrucción exige del alumno descubrir él o los sujetos de las oraciones según lo leído en el texto. (Alliende *et al*, 1982)

El tercer subtest de la forma A “Un paseo a la playa” se exige señalar las afirmaciones de los ítems que corresponden al texto, por lo tanto el niño debe haber comprendido ciertos hechos generales que no están explícitos en el texto. (Alliende *et al*, 1993)

El cuarto subtest de la forma A “Estar satisfecho”, se refiere al nivel de la oración o frase, comprueba la comprensión de grupos de expresiones relacionadas.

“La base es una expresión un tanto compleja y abstracta. Una segunda expresión aclara en términos más familiares y concreto el sentido de la primera. Luego viene una tercera que

constituye un uso concreto de la primera. Las tres expresiones restantes constituyen alternativas para señalar el sentido del uso concreto de la primera expresión. Este ejercicio sirve para comprobar si los niños son capaces de entender el sentido de una expresión difícil con ayuda de una explicación.” (Alliende *et al*, 1993:39) Este subtest es compartido con la forma B y se ubica también al final de la prueba (cuarto lugar), con la diferencia que cambia uno de los ítems al trabajar con otra expresión.

El puntaje total a alcanzar es de 21, asignándose un punto por cada respuesta correcta en los cuatro subtest. De esta manera se puntúa 7 en el primer subtest, 6 en el segundo, 5 en el tercero y 3 en el cuarto subtest de acuerdo a los ítems correspondientes.

El primer subtest de la forma B “La pieza...”, corresponde al nivel de párrafo (oraciones relacionadas por una situación). Se evalúa la segunda operación de la lectura. Tiene como ayuda una imagen ambientadora, que hace las veces de referente o clave contextual. Sin embargo la tarea consiste en unir frases para completar oraciones y ni la estructura gramatical de las oraciones ni la ilustración permiten “adivinar” las respuestas. Para responder correctamente se debe comparar cada oración incompleta con el conjunto de oraciones del texto para descubrir la clave.

El segundo subtest de la forma B “Noticias deportivas”, regresa a nivel de oración o frase simple pero exigiendo dar a cada palabra o expresión el sentido correcto. La tarea consiste en asignar una acción a los sustantivos de la lista según una clave, para lo cual se deben comprender expresiones habituales sobre el tema, equivalentes a otras más directas que se pueden reemplazar con una palabra. Por ejemplo “gran victoria de los celestes” se reemplaza por “ganaron”.

El tercer subtest de la forma B “Problemas con el aire” corresponde al nivel de trozo (texto complejo), es compartido con el cuarto y quinto nivel de la prueba. La complejidad de las oraciones aumenta al presentarlas seriadas (simples o coordinadas entre sí). Para responder a la tarea de categorizar los elementos (como causa o efecto), al niño le basta un cierto grado de comprensión y la capacidad de hacer inferencias.

El puntaje total a alcanzar es de 21, asignándose un punto por cada respuesta correcta en los cuatro subtest. De esta manera se puntúa 7 en el primer subtest, 7 en el segundo, 4 en el tercero y 3 en el cuarto subtest de acuerdo a los ítems correspondientes.

Los cinco últimos niveles comprueban habilidades progresivamente más complejas dentro del área del texto. Cada nivel se va diferenciando fundamentalmente por la índole de los textos que sirven de base para los subtest y secundariamente por el tipo de preguntas que se hacen sobre ellos. En cada uno de estos niveles que se revisan y profundizan las habilidades establecidas para los niveles anteriores y se agregan algunas nuevas.

- Cuestionarios

Para realizar evaluaciones periódicas y reajustar el desarrollo del programa de aplicación, se consideró emplear cuestionarios de tipo objetivo en dos oportunidades durante el periodo de ejecución de la investigación. Ambos fueron elaborados por la investigadora. Además se aplicó un cuestionario inicial para diagnosticar en forma cualitativa el grado de retención de información de los alumnos, el grado de concientización de su comprensión, así como el nivel de conocimiento de estrategias de comprensión lectora. Los resultados de todos los cuestionarios son incluidos como anexos ya que no constituyen parte de la evaluación del nivel de comprensión lectora según el diseño de investigación, sino que cumplieron la función de recoger información sobre el avance del programa.

El cuestionario inicial consta de tres preguntas (Anexo N°5). La primera pregunta es dicotómica, puesto que se le pide al niño que responda si ha comprendido o no el texto proporcionado (El niño y el sabio). La segunda pregunta solicita escribir lo que se recuerda del texto leído. La tercera pregunta es de selección múltiple y hace referencia a las operaciones o estrategias utilizadas para la comprensión, de esta forma señala como posibilidades subrayar ideas principales, imaginar escenas de la historia, hacer anotaciones y, por último, se deja abierta la posibilidad de escribir otra estrategia que haya sido utilizada.

El primer cuestionario objetivo (Anexo N°6) consta de tres textos narrativos cortos. El primer texto es un fragmento de un cuento perteneciente al libro texto de Comunicación de 4to grado del Ministerio de Educación que manejan los niños. El segundo y tercer texto pertenecen a libros texto de la editorial Santillana. Se escogió estos textos por considerar que cumplen con las características necesarias para ser factores positivos en la comprensión lectora de acuerdo al marco teórico señalado en el capítulo dos de esta investigación. El tipo de tareas es similar al desarrollado en el pretest. Se pide asignar acciones a sustantivos y entender las afirmaciones que contiene el texto. El puntaje total es de 17, teniendo la primera parte 5 puntos, y la segunda y tercera 6 puntos cada una.

El segundo cuestionario objetivo (Anexo N° 7) consta de dos textos descriptivos cortos. Ambos textos pertenecen a libros texto de la editorial Santillana. El criterio de selección fue el mismo que para el primer cuestionario. El tipo de tareas es similar al desarrollado en el pretest. Se pide asociar características a sustantivos y entender las afirmaciones que contiene el texto. El puntaje total es de 10, teniendo la primera parte 4 puntos, y la segunda 6 puntos

CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA

En el presente capítulo se describe la línea de base que se obtuvo de la aplicación del pretest al grupo experimental. Luego se presenta el diseño del programa de intervención y finalmente las sesiones realizadas junto con el análisis crítico de las mismas.

4.1.- LÍNEA DE BASE PARA EL DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

El presente programa de intervención partió de la hipótesis de que el desarrollo de habilidades metacognitivas en los alumnos de 4to grado de primaria, mejorará su nivel de comprensión lectora.

De acuerdo al análisis de los resultados del pretest, se encontró que la media del grupo experimental fue de 14.64 respecto a los 21 puntos del mismo, y viendo las áreas que desarrolla dicho test se formuló la siguiente línea de base:

En el área de frase u oración: los niños de 4to grado A comprenden oraciones simples, ya que en el primer subtest son capaces de relacionar los sujetos (objetos o animales) con sus respectivas cualidades, aunque esta relación no esté expresada literalmente en dichas oraciones. En dicho subtest, el puntaje alcanzado en promedio es 4,3 de 7 puntos, siendo aproximadamente el 36.4 % de alumnos los que alcanzaron puntajes entre 5 y 7 puntos, es decir superiores a la media.

Con respecto al cuarto subtest, que contiene grupos de expresiones relacionadas por equivalencia de significado, el puntaje promedio fue de 1,4 de 3 puntos, con un 48,5 % de alumnos que obtuvieron 2 y 3 puntos. Lo resaltante fue encontrar alumnos que puntuaron 0, los cuales junto a los que puntuaron 1 suman el 51.5 % de niños que no alcanzan la media. Es importante destacar la reflexión sobre este aspecto en el trabajo de las habilidades metacognitivas

En el área de párrafo: los niños de 4to grado A, contando con el apoyo contextual de una ilustración, en promedio obtienen en el segundo subtest un puntaje de 4,6 de 6 puntos. Asimismo un 60,6 % de los alumnos obtuvieron puntajes entre 5 y 6 puntos, es decir superiores a la media. La instrucción exige del alumno descubrir él o los sujetos de las oraciones propuestas según lo leído en el texto. Este aspecto será considerado en el desarrollo de las estrategias para fomentar las habilidades metacognitivas.

Con respecto al tercer subtest, que también corresponde al área de párrafo, la puntuación promedio fue de 4,3 de 5 puntos, con un 54% de alumnos que obtuvieron los 5 puntos del subtest, el cual exige señalar las afirmaciones de los ítems que corresponden al texto, por lo tanto el niño debe haber comprendido ciertos hechos generales que no están explícitos en el mismo. Se admite entonces que hay un dominio de esta área por parte de los alumnos del grupo experimental.

En cuanto a las habilidades de comprensión lectora se encontró:

- **Interpretar el sentido de una oración o frase leída, señalando otra oración o frase del sentido equivalente:** los resultados del cuarto subtest indican que los niños tienen dificultades en la interpretación de las frases cuando deben encontrar una expresión equivalente.
- **Obedecer instrucciones escritas que indiquen diferentes modos de trabajar un texto:** en general los niños siguieron las instrucciones de relacionar (primer subtest) y encerrar las respuestas (segundo, tercero y cuarto subtest), aunque al

principio de la aplicación del test se desconcertaron ya que no estaban habituados a responder a este tipo de pruebas.

- **Leer descripciones y narraciones simples y demostrar que se entienden las afirmaciones que contienen:** primer subtest corresponde a las descripciones, y el segundo y tercer subtest corresponden a las narraciones. Los resultados indican que en promedio los alumnos entienden las afirmaciones que contienen este tipo de textos, aunque no logran alcanzar el puntaje total del nivel evaluado, que incluso es inferior al esperado según el estándar internacional (tercer nivel correspondería a tercer grado de educación básica).

4.2.- DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA.

Se diseñó un programa de 9 sesiones con las siguientes características:

- a) Denominación: PROGRAMA DE DESARROLLO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS PARA LA MEJORA DE LA COMPRESIÓN LECTORA.
- b) Objetivos:
 - General: Mejorar el nivel de comprensión lectora de los niños de 4to grado A del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas a través del desarrollo de sus habilidades metacognitivas.
 - Específicos:
 - ✓ Desarrollar habilidades metacognitivas de autorregulación (planificación, supervisión y evaluación) de la comprensión lectora en los niños de 4to grado A del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas.
 - ✓ Desarrollar estrategias para mejorar las habilidades de comprensión lectora que poseen dichos alumnos.
 - ✓ Desarrollar en ellos las principales características de un buen lector.

- ✓ Alcanzar como mínimo y/o superar la media estándar internacional en la prueba final de evaluación de la comprensión lectora.
- ✓ Alcanzar como máximo y/o superar la media del grupo control de la investigación en la prueba final de evaluación de la comprensión lectora.
- c) Población: Alumnos de 4to grado A del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas.
- d) Recursos:
 - Humanos: alumnos, docente de aula.
 - Materiales: textos, materiales del área de Arte, programaciones, útiles de escritorio, CD, grabadora, cámara fotográfica, láminas.
- e) Formato de las sesiones:

Se incluyen datos generales, nombre de la sesión, capacidades (referidas habilidades de **comprensión lectora**), indicadores, estrategias metodológicas (desarrollando **habilidades metacognitivas** según las fases de **planificación, supervisión y evaluación**, asociándolas son las estrategias de **prelectura, durante la lectura y después de la lectura**), tiempo, recursos y materiales.
- f) Tiempo: se contó con 4 horas pedagógicas por semana (aunque no fueron consecutivas). En total fueron 9 sesiones entre los meses de setiembre y diciembre del 2010.
- g) Secuencia: se desarrolló la siguiente secuencia de actividades:
 1. Diagnóstico sobre las estrategias de comprensión lectora que conocen y desarrollan los alumnos, así como su retención y recuperación de información sobre lo leído (cuestionario

inicial). Concientización y motivación para el inicio del programa.

2. Desarrollo de estrategia de prelectura para lograr habilidades metacognitivas: definir el propósito de la lectura.
3. Desarrollo de estrategia de prelectura para lograr habilidades metacognitivas: relacionar el contenido de la lectura con los saberes previos.
4. Evaluación de proceso sobre la mejora en el nivel de comprensión lectora. (primer cuestionario objetivo)
5. Desarrollo de estrategia durante la lectura para lograr habilidades metacognitivas: responder a preguntas.
6. Evaluación de proceso sobre la mejora en el nivel de comprensión lectora. (segundo cuestionario objetivo)
7. Desarrollo de estrategia de postlectura para lograr habilidades metacognitivas: señalar el tema y la idea principal del texto.
8. Desarrollo de estrategia de prelectura para lograr habilidades metacognitivas: realizar predicciones.
9. Refuerzo.

Cabe resaltar que en cada sesión se enfatizaba en la nueva habilidad metacognitiva a desarrollar pero siempre se reforzaba las ya desarrolladas.

- h) Textos: De acuerdo al marco teórico revisado se eligió los textos según las características de los lectores y teniendo en cuenta el contenido del mismo, así como otras características que aportaban como factores positivos para la comprensión lectora.
- i) Evaluación: En dos oportunidades se trabajaron cuestionarios objetivos para comprobar la mejora durante el proceso de las habilidades de comprensión lectora de los alumnos, además del postest aplicado al finalizar el programa.

4.3.- DESARROLLO DE LAS SESIONES Y ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS MISMAS.

1. DATOS GENERALES: SESIÓN DE APRENDIZAJE N°1			
RESPONSABLE	GABRIELA VERÓNICA ALCALÁ ADRIANZÉN		
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	20037 SANTÍSIMA CRUZ		
DOCENTE DE AULA	RODRÍGUEZ DE OROZCO, LUZ DINA	GRADO Y SECCIÓN	4TO A
FECHA	LUNES 20 DE SETIEMBRE DE 2010		
TIEMPO	4 HORAS PEDAGÓGICAS		
HORA DE INICIO	07:45 a.m.	HORA DE TÉRMINO	10:45 a.m.

2. NOMBRE DE LA SESIÓN	“CONOCEMOS Y REFLEXIONAMOS SOBRE LOS ADJETIVOS”.
------------------------	--

3. AREAS	PRINCIPAL: COMUNICACIÓN
	INTEGRADA: ARTE

4. CARTEL DE CAPACIDADES E INDICADORES		
ÁREA	CAPACIDADES	INDICADORES
• CO M.	<ul style="list-style-type: none"> Identifica los adjetivos posesivos, numerales e indefinidos en los textos que lee. Reflexiona sobre las estrategias de comprensión lectora que utiliza Expresa lo 	<ul style="list-style-type: none"> Señala los adjetivos posesivos, numerales e indefinidos que encuentra en un texto subrayándolos. Completa textos con el tipo de adjetivo adecuado. Señala la estrategia que utiliza para comprender los textos que lee. Grafica lo que más le interesó del texto leído a través de origami, dibujo y pintura, pintura con tiza, etc.

<ul style="list-style-type: none"> - Ubican los adjetivos posesivos, numerales e indefinidos que hay en el texto. - Resuelven una ficha de evaluación sobre los adjetivos y un cuestionario sobre las estrategias que utilizan en la comprensión lectora. - Expresan lo que más les interesó del texto leído con tiza y cartulina, origami u otra técnica gráfico plástica de su preferencia. (Anexo N° 10) - Reflexionan sobre los procesos desarrollados durante la sesión y completan el siguiente cuadro. 	<p>Cuestionario. (Anexo N° 5)</p> <p>Tizas.</p> <p>Cartulina negra.</p>
---	---

MIS LOGROS				
COMPREN DI EL TEXTO	ENCONTRÈ ADEJTIVOS POSESIVOS	ENCONTRÈ ADEJTIVOS NUMERALES.	ENCONTRÈ ADEJTIVOS INDEFINIDOS	ELABORE MOTIVOS ARTÍSTICOS ALUSIVOS AL TEXTO LEIDO USANDO TÉCNICAS GRAFICOPLÁSTI CAS.

Análisis de la sesión desarrollada:

- La sesión planteada por ser de diagnóstico no desarrolló habilidades metacognitivas propiamente dichas. Solo hizo referencia a la reflexión, habilidad que los niños de 4to grado no están acostumbrados a utilizar.

Interferencias:

- El tema trabajado, los adjetivos, perteneciente al componente de producción textual del área de Comunicación, no fue el apropiado para detectar las estrategias de comprensión lectora que utilizaban los niños. Se extendió mucho el tiempo para trabajar el contenido y no se llegó a enfatizar en los procesos

de reflexión necesarios para completar el cuadro “Mis logros”.

Trabajo con las variables de investigación

Nivel de comprensión lectora:

- En la identificación de personajes, se hizo hincapié en las características de cada uno, es decir en cómo era el sabio y cómo era el niño.
- En cuanto a la secuencia de hechos se observó que los niños no identificaban los hechos principales y tendían a repetir todos los hechos que recordaban (aún en desorden). Por ejemplo señalaban la llegada del sabio, las preguntas del sabio, las respuestas del niño, etc.
- Los niños no identificaron la idea principal ni el mensaje por sí mismos, se les ayudó recapitulando los hechos y relacionándolos con el título del texto.
- En el desarrollo del cuestionario se observó que no comprendían en qué consistían las estrategias mencionadas en la pregunta 3. Al interrogarlos sobre lo que hacía para comprender un texto, respondían “leerlo”. Se comprobó entonces que no desarrollaban ningún tipo de reflexión sobre este proceso cognitivo.

Habilidades metacognitivas:

- Después de observar los resultados de la sesión, se reflexionó y se optó por no trabajar posteriormente contenidos conceptuales en las sesiones que se trabaja directamente las habilidades metacognitivas, puesto que el objetivo de este programa es mejorar la comprensión lector, más no desarrollar aprendizajes específicos de cualquiera de las áreas del currículo.

- De igual forma el cuestionario inicial reveló información sobre cuánto recuerdan los niños del texto leído, sin activar estrategias o habilidades específicas.

1. DATOS GENERALES: SESIÓN DE APRENDIZAJE N°2			
RESPONSABLE	GABRIELA VERÓNICA ALCALÁ ADRIANZÉN		
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	20037 SANTÍSIMA CRUZ		
DOCENTE DE AULA	RODRÍGUEZ DE OROZCO, LUZ DINA	GRADO Y SECCIÓN	4TO A
FECHA	LUNES 11 DE OCTUBRE DE 2010		
TIEMPO	4 HORAS PEDAGÓGICAS		
HORA DE INICIO	07:45 a.m.	HORA DE TÉRMINO	10:45 a.m.

2. NOMBRE DE LA SESIÓN	"ELABORAMOS CUENTOS TARJETA"
-------------------------------	------------------------------

3. AREAS	PRINCIPAL: COMUNICACIÓN
	INTEGRADA: ARTE

4. CARTEL DE CAPACIDADES E INDICADORES		
ÁREA	CAPACIDADES	INDICADORES
<ul style="list-style-type: none"> • COM. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende el texto que lee a partir de los objetivos de su lectura. • Identifica los elementos de los textos narrativos que lee elaborando resúmenes coherentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Define los objetivos de su lectura antes de realizarla. • Señala si ha logrado con éxito el objetivo que se planteó antes de leer. • Señala el título, párrafos, personajes, lugares y hechos más importantes de los textos que lee utilizándolos para elaborar sus resúmenes.
<ul style="list-style-type: none"> • ARTE 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora cuentos tarjeta a partir de los resúmenes de 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagrama sus cuentos tarjetas en papel art color y los construye con limpieza,

	los textos leídos.	orden y creatividad.
--	--------------------	----------------------

5. PROCESO METODOLÓGICO	
ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	RECURSOS Y MATERIALES
<ul style="list-style-type: none"> - Actividades permanentes: Saludo, oración y canción: Nueva Generación. YO VENGO DEL SUR Y DEL NORTE DEL ESTE Y OESTE DE TODO LUGAR CAMINOS Y VIDAS RECORRO LLEVANDO SOCORRO QUERIENDO AYUDAR. MENSAJE DE PAZ ES MI CANTO Y CRUZO MONTAÑAS Y VOY HASTA EL FIN EL MUNDO NO ME SATISFACE LO QUE BUSCO ES LA PAZ LO QUE QUIERO ES VIVIR. AL PECHO LLEVO UNA CRUZ Y EN MI CORAZON LO QUE DICE JESÚS (2) YO SE QUE NO TENGO LA EDAD NI LA MADUREZ DE QUIEN YA VIVIO MÁS SÉ QUE ES DE MI PROPIEDAD GRITAR LA VERDAD Y CANTAR CON MI VOZ EL MUNDO VA HERIDO Y CANSADO DE UN NEGRO PASADO DE GUERRAS SIN FIN HOY TEME LA BOMBA QUE HIZO Y LA FE QUE DESHIZO Y ESPERA POR MÍ. - Identificamos los elementos más importantes de la canción: personajes, lugares y hechos. - Los ubicamos en el texto y los escribimos correctamente en la pizarra. Extraemos el mensaje que nos ha dejado la canción y analizamos si contiene los elementos que habíamos identificado antes. ¿por qué sí o no? Relacionamos las respuestas con el tipo de texto leído: canción. Reforzamos la importancia de hacer cosas buenas a cualquier edad. - Observan un cuento tarjeta sobre un texto leído anteriormente: El niño y el sabio. - Identifican personajes, lugares y hechos que 	<p>Canción.</p> <p>Cuento tarjeta.</p>

<p>recuerdan y comparan escuchando la lectura oral de un voluntario si es que se encuentran en ese texto. ¿por qué? ¿qué tipo de texto es? ¿está completo? ¿es una copia? ¿será un resumen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuchan una explicación breve de cómo lo hizo la docente (hace énfasis en el resumen del cuento). - Se propone elaborar un cuento tarjeta en clase a partir de un texto leído. - Presentamos el título del texto a leer: Zenón, el pescador. ¿a quién se referirá? ¿de qué tratará? ¿será un niño o un adulto? ¿habrá hecho algo bueno o malo? - Luego se les presenta el texto pero antes de leerlo se les recuerda cuál será el propósito de su lectura: resumir el texto para elaborar un cuento tarjeta. Los niños explican lo que entienden de este propósito y cómo piensan lograrlo. - Se anotan sus ideas y se ordena las actividades a realizar: lectura silenciosa, focalización de datos importantes a través del subrayado, extracción de los mismos, reorganización de los datos en un borrador, etc. - Al revisar el primer borrador se señala la importancia de hacer una relectura para comprobar si se ha encontrado lo más importante del texto. - Se apoyan en las páginas 148 y 149 de su libro de comunicación para tener claro lo que se incluyen en un resumen. - Plantean el objetivo de la lectura, leen en forma individual silenciosa, y en forma grupal desarrollan los ejercicios para elaborar un resumen colectivo. Practicamos con el texto de la página 21 de su libro. - Vuelven a su borrador y corrigen lo necesario. - Trabajan con su material siguiendo instrucciones de un Papelógrafo. - Presentan el cuento tarjeta elaborado para ir escribiendo el resumen en cada hoja según corresponda. - Elaboran su cartel metacognitivo sobre el resumen. - En forma oral señalan qué hicieron para comprender el texto y se va elaborando un cartel de herramientas metacognitivas de comprensión lectora. - Escogen un texto narrativo de su preferencia para elaborar un resumen del mismo y presentarlo como cuento tarjeta. (Anexo N°13) 	<p>(Anexo N° 11)</p> <p>Tarjeta.</p> <p>Texto Zenón, el pescador.</p> <p>(Anexo N° 12)</p> <p>Libro de Comunicación.</p> <p>Papelógrafo.</p> <p>Materiales de arte.</p>
--	---

Análisis de la sesión desarrollada:

- Se optó por trabajar integrando el programa con actividades graficoplásticas para motivar a los alumnos.

Trabajo con las variables de investigación

Nivel de comprensión lectora:

- El uso de canciones (Nueva Generación) permitió captar la atención y activar los conocimientos previos de los alumnos. Fue interesante para los alumnos ya que normalmente no los analizan, solo las entonan. El cambio de la estructura narrativa (la más usual) a otro tipo de estructura permitió que reflexionan por primera vez en el programa sobre las estrategias usadas para comprender un texto. Por ejemplo relacionar el título del texto con el mensaje (o con los personajes, lugares o hechos) para comprobar su pertinencia.
- Al trabajar el propósito de la lectura (hacer un resumen del texto para elaborar su cuento tarjeta) se hizo énfasis en que los alumnos expliquen qué habían entendido y/o cómo pensaban lograr ese propósito. Se trabajó de esta forma porque el propósito de la lectura fue sugerido por la docente aprovechando la actividad graficoplástica, y al ser algo distinto de “comprender” para responder preguntas motivó realmente a los alumnos.
- El trabajo de relectura también fue novedoso para los alumnos ya que “releían” pero no “comprobaban si su resumen tenía los elementos principales del texto leído o si era coherente. Esto les costó mucho tiempo durante la sesión.
- No se logró trabajar el cuento tarjeta en la sesión, quedó pendiente como trabajo extraescolar.

 Habilidades metacognitivas:

- La explicación sobre lo que hicieron para comprender el texto es importante porque verbalizar los procesos obliga al niño a reflexionar sobre ellos. En este caso la reflexión se dio a nivel de identificación, es decir los niños lograron hacer consciente el desarrollo de un proceso realizado (leer, entender, extraer ideas importantes, escribir el resumen, releerlo para ver su coherencia, corregir, pasar a limpio el texto).

1. DATOS GENERALES: SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 3			
RESPONSABLE	GABRIELA VERÓNICA ALCALÁ ADRIANZÉN		
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	20037 SANTÍSIMA CRUZ		
DOCENTE DE AULA	RODRÍGUEZ DE OROZCO, LUZ DINA	GRADO Y SECCIÓN	4TO A
FECHA	LUNES 18 DE OCTUBRE DE 2010		
TIEMPO	4 HORAS PEDAGÓGICAS		
HORA DE INICIO	07:45 a.m.	HORA DE TÉRMINO	10:45 a.m.

2. NOMBRE DE LA SESIÓN	“COMPRENDEMOS TEXTOS NARRATIVOS DIVERSOS”.
------------------------	--

3. AREAS	PRINCIPAL: COMUNICACIÓN
	INTEGRADA: ARTE

4. CARTEL DE CAPACIDADES E INDICADORES		
ÁREA	CAPACIDADES	INDICADORES

<ul style="list-style-type: none"> • COM. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende textos narrativos aplicando las estrategias necesarias antes y durante su lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Define los objetivos de su lectura antes de realizarla. • Expone sus conocimientos previos sobre el tema del texto antes de leerlo. • Realiza y comprueba predicciones durante la lectura de un texto narrativo monitoreando su nivel de comprensión del mismo
<ul style="list-style-type: none"> • ARTE 	<ul style="list-style-type: none"> • Representa con creatividad personajes diversos explorando el volumen y la forma de los mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora títeres con tiras de cartulina representando a los personajes de los textos leídos.

5. PROCESO METODOLÓGICO

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	RECURSOS Y MATERIALES
<ul style="list-style-type: none"> - Actividades permanentes: Saludo, oración y asistencia. - Recordamos lo trabajado la sesión anterior escuchando las experiencias en la elaboración de cuentos tarjeta. - Recuerdan el mensaje del texto Zenón, el pescador. ¿Cómo llegaron a captar ese mensaje? ¿qué estrategias utilizaron para comprender el texto? ¿en qué consisten esas estrategias? Recuerdan y ubican su Rincón de comprensión donde ubican las herramientas metacognitivas que se están elaborando en el programa de intervención. - Observan un texto en un papelógrafo "Los invitados que se excusan". El reto es la <i>comprensión del texto</i>. - Recuerdan lo primero que debe hacerse antes de leer: establecer el propósito u objetivo de la lectura. ¿cuál es ese objetivo en este caso? Se anota en la pizarra. - Observan nuevamente el texto y piensan en las cosas que saben de él, por ejemplo que forma tiene, de qué tipo será, quién lo trajo, etc. 	<p>Cartel de habilidades metacognitivas trabajadas.</p> <p>Texto Los invitados que se excusan.</p> <p>(Anexo N° 14)</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Escuchan una pista de la docente: es un texto sacado de la Biblia. (Lc. 14, 16- 24) - Exponen sus saberes previos sobre las lecturas bíblicas, sobre quien las ha escrito, sobre las parábolas, etc. - Realizan lectura oral silenciosa. - Notan que hay partes del texto cubiertas con papeles que tienen escritas algunas preguntas. ¿cuál será la razón? - Realizan lectura compartida guiada con la docente. Responden durante la lectura a la primera interrogante ¿quién lo dijo? De acuerdo a los saberes previos expresados deben señalar quién es el que relata la parábola. - Expresan sus predicciones y para comprobar destapan el papel con la pregunta. - Continúan leyendo hasta que aparece otra predicción, lanzan sus hipótesis y prueban a continuar leyendo hasta comprobar su validez. Discuten sus resultados. Realizan lo mismo con la última predicción. - Recapitulan todo lo leído y señalan los elementos que han encontrado en el texto (personajes, lugares, hechos) luego resumen brevemente el texto en forma oral. - ¿qué mensaje nos deja esta parábola? - Responden en su cuaderno las siguientes preguntas de comprensión para comprobar si lograron el objetivo de su lectura: <ul style="list-style-type: none"> ☞ ¿Quién es el autor de la parábola? ☞ ¿quiénes son los personajes de la parábola? ☞ ¿qué esperaba el señor de sus invitados? ☞ ¿por qué no asistieron sus invitados? ☞ ¿a quiénes invitó finalmente su banquete? ¿por qué? ☞ Si tú fueras invitado ¿qué harías? ¿por qué? - Sintetizan el mensaje de la parábola con la frase Son muchos los invitados pero pocos los escogidos. Explican parafraseando el contenido de la frase. - Segundo reto: los niños deben leer por si solos un texto y aplicar las estrategias desarrolladas hasta el momento. 	<p>Textos: El hada Ordelenia (Anexo N° 15) y la Leyenda de los temblores (Anexo N° 16).</p>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> - Se divide la clase en dos grupos, cada fila recibe un texto distinto: El hada Ordelenia y Leyenda de los temblores. - Paso 1: planteamos el objetivo de la lectura. - Paso 2: exponemos los saberes previos sobre el texto. Se trabaja en grupo total al principio para favorecer el intercambio de información. - Paso 3: hacemos predicciones de acuerdo a los saberes previos. - Paso 4: lectura individual silenciosa y contrastación de las predicciones. - Primera evaluación: señalar tipo de texto y características, indicar elementos del mismo. En un caso será un cuento y en otro una leyenda. - Segunda evaluación: responder a preguntas literales de respuesta textual directa e indirecta: <ul style="list-style-type: none"> ☞ <u>El hada Ordelenia.</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿quién es el hada Ordelenia? ✓ ¿cómo era el pueblo antes del hechizo misterioso? ✓ ¿por qué aparece allí el hada? ☞ <u>Leyenda de los temblores.</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿quién es el personaje principal de la leyenda? ✓ ¿cómo es este personaje? ✓ ¿por qué desapareció? - Elaboran un breve resumen oral de los textos leídos. - Evaluación final: responden a preguntas de tipo inferencial. <ul style="list-style-type: none"> ☞ <u>El hada Ordelenia.</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Si el hada no hubiera llegado ¿cómo sería el pueblo actualmente? ¿por qué? ✓ ¿Qué significa que los días eran de gran confusión? ☞ <u>Leyenda de los temblores.</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Por qué hay temblores según la leyenda? ✓ ¿para qué se asoma la serpiente de vez en cuando? - Rescatamos el mensaje de cada texto. - En grupo total recordamos los pasos seguidos en el proceso lector y sistematizamos con un gráfico que será colocado en el Rincón de comprensión. 	<p>Títeres de cartulina.</p>
--	------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> - Las filas intercambian textos y después de leer responden a las preguntas planteadas según el caso. - Con tiras de cartulina representan personajes encontrados en los textos: animales, personas, etc. 	
--	--

Análisis de la sesión desarrollada:

- A partir de aquí se inicia las sesiones haciendo que los alumnos expresen sus experiencias, en este caso en la elaboración de su cuento tarjeta. Esto sirvió para reforzar en ellos la actividad de pensar sobre lo que se ha hecho, es decir no solo recordarlo, sino explicarlo utilizando nuevo vocabulario (adquirido en la sesión anterior) y tratando de describir procesos (es decir algo más complejo que una acción).

Trabajo con las variables de investigación:

Nivel de comprensión lectora:

- Es importante resaltar la relación que deben encontrar los alumnos entre sus saberes previos y la información del texto. Por ejemplo en “La Leyenda de los temblores” se trabajó con sus experiencias con los mismos y las causas que ellos conocían. Igualmente se dio importancia a las predicciones sobre lo que sucedería o se diría en el texto, asociándolo con sus saberes previos. Por ejemplo en “El hada Ordelena”, los niños sabían que las hadas cumplen deseos, así esperaban que ésta cumpla algún deseo especial en el texto.

Habilidades metacognitivas.

- Al relacionar los saberes previos con el contenido del texto, los niños solían hablar de cualquier cosa que les venía a la mente, con las palabras del título por ejemplo. Sin embargo en una sesión demostrativa de monitoreo de PRONAFCAP se trabajó una estrategia metacognitiva en la que el lector debe cumplir la función de sabio (entre otras 5) en la cual relaciona

lo leído con sus *experiencias* (convertidas en conocimientos o saberes) anteriores, esto les permitió trabajar esta parte de la sesión con facilidad en varias ocasiones.

- La pregunta ¿Cómo llegaron a captar ese mensaje? Busca activar en los niños la estrategia de recapitulación de los elementos encontrados en el texto, que permiten llegar a captar el mensaje del mismo y no solo verbalizar la experiencia subjetiva del mismo.

1. DATOS GENERALES: SESIÓN DE APRENDIZAJE N°4			
RESPONSABLE	GABRIELA VERÓNICA ALCALÁ ADRIANZÉN		
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	20037 SANTÍSIMA CRUZ		
DOCENTE DE AULA	RODRÍGUEZ DE OROZCO, LUZ DINA	GRADO Y SECCIÓN	4TO A
FECHA	LUNES 8 DE NOVIEMBRE DE 2010		
TIEMPO	4 HORAS PEDAGÓGICAS		
HORA DE INICIO	07:45 a.m.	HORA DE TÉRMINO	10:45 a.m.

2. NOMBRE DE LA SESIÓN	“COMPRENDEMOS TEXTOS NARRATIVOS DIVERSOS”.
------------------------	--

3. AREAS	PRINCIPAL: COMUNICACIÓN
	INTEGRADA: ARTE

4. CARTEL DE CAPACIDADES E INDICADORES		
ÁREA	CAPACIDADES	INDICADORES
• COM.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende textos narrativos aplicando las estrategias necesarias antes 	<ul style="list-style-type: none"> • Define los objetivos de su lectura antes de realizarla. • Expone sus conocimientos previos sobre el tema del texto antes de leerlo.

<ul style="list-style-type: none"> • ARTE 	<p>y durante su lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produce textos instructivos para elaborar títeres de cartulina. • Representa con creatividad personajes diversos explorando el volumen y la forma de los mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza y comprueba predicciones durante la lectura de un texto narrativo monitoreando su nivel de comprensión del mismo • Elabora textos instructivos después de elaborar sus títeres de cartulina. • Elabora títeres con tiras de cartulina representando a los personajes de los textos leídos.
--	--	--

5. PROCESO METODOLÓGICO

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	RECURSOS Y MATERIALES
<ul style="list-style-type: none"> - Actividades permanentes: Saludo, oración y asistencia. - Recordamos lo trabajado la sesión anterior repasando el cartel de Habilidades metacognitivas para la comprensión lectora ubicado en el Rincón de Comprensión. - Ejercitamos las habilidades desarrolladas con la lectura El zorro y el cóndor. - Establecen el objetivo de la lectura: COMPRENDER. - Comentan lo que saben del zorro y del cóndor. - Predicen lo que pasará entre el zorro y el cóndor. - Leen la fábula en forma silenciosa y luego en forma oral encadenada. Comprueban sus predicciones. - Responden en forma oral. <ul style="list-style-type: none"> ¿Quién es el autor de la fábula? ¿quiénes son los personajes de la fábula? ¿qué pacto hicieron los personajes? ¿por qué esperaron tanto para cumplir su trato? ¿a quién hizo daño la tormenta? ¿por qué? Si tú fueras el zorro ¿qué harías? ¿por qué? - Sintetizan el mensaje de la fábula con una frase de su creación. - Responden en forma escrita a preguntas de comprensión. 	<p>Papelógrafos de la sesión anterior.</p> <p>Lectura El zorro y el cóndor. (Anexo N° 17)</p> <p>Ficha de</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Entregan la ficha de preguntas y escuchan las respuestas correctas para comprobar si cumplieron el objetivo de la lectura: COMPRENDER EL TEXTO. - Pegan el texto en su cuaderno de comunicación, escriben la moraleja (frase creada por ellos) y la explican con sus propias palabras. Desarrollan en su cuaderno las preguntas contestadas en forma oral - Ponen en práctica las habilidades desarrolladas en una ficha (cuestionario) de evaluación de la comprensión lectora. - Leen cada texto en forma silenciosa, leen las instrucciones con ayuda de la docente y desarrollan cada ítem en forma individual. - Con tiras de cartulina (hoja de aprovechar si no tienen) elaboran títeres en parejas según el modelo entregado: (Anexo N° 19) - Luego producen su texto instructivo para explicar cómo lo han elaborado. Exponen sus trabajos (texto y títere) y comparan con las otras parejas. - Copian el texto corregido en su cuaderno de Comunicación. 	<p>preguntas (Anexo N° 18)</p> <p>Cuestionario 1 (Anexo N° 6)</p> <p>Tiras de cartulina o papel de aprovechar.</p> <p>Tijera.</p> <p>Goma.</p>
--	--

Análisis de la sesión desarrollada:

- En esta sesión al igual que las anteriores se reforzó las habilidades de comprensión lectora a través de la ejercitación de las habilidades metacognitivas desarrolladas hasta el momento, pero no se incluyó ninguna más.
- Se trabajó un cuestionario que arrojó como resultado (Anexo N° 8) que los alumnos en promedio obtenían una media de 12.81 de 17 puntos, con una desviación estándar de 2,71.
- Este resultado permitió revisar en qué tipo de preguntas tenían aún dificultad la mayoría de alumnos y a ellos les permitió verificar su avance en el logro de un mayor nivel de comprensión lectora.

1. DATOS GENERALES: SESIÓN DE APRENDIZAJE N°5			
RESPONSABLE	GABRIELA VERÓNICA ALCALÁ ADRIANZÉN		
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	20037 SANTÍSIMA CRUZ		
DOCENTE DE AULA	RODRÍGUEZ DE OROZCO, LUZ DINA	GRADO Y SECCIÓN	4TO A
FECHA	LUNES 15 DE NOVIEMBRE DE 2010		
TIEMPO	4 HORAS PEDAGÓGICAS		
HORA DE INICIO	07:45 a.m.	HORA DE TÉRMINO	10:45 a.m.

2. NOMBRE DE LA SESIÓN	“COMPRENDEMOS MIENTRAS CORREGIMOS ERRORES”.
-------------------------------	---

3. AREAS	PRINCIPAL: COMUNICACIÓN
	INTEGRADA: ARTE

4. CARTEL DE CAPACIDADES E INDICADORES		
ÁREA	CAPACIDADES	INDICADORES
• COM.	• Comprende textos narrativos aplicando las estrategias necesarias antes y durante su lectura.	<ul style="list-style-type: none"> • Define los objetivos de su lectura antes de realizarla. • Expone sus conocimientos previos sobre el tema del texto antes de leerlo. • Realiza y comprueba predicciones antes y durante la lectura de un texto narrativo monitoreando su nivel de comprensión del mismo. • Encuentra y corrige gazapos o errores en el texto comparando con el texto original mediante lectura oral.
• ARTE	• Representa con creatividad personajes diversos explorando el volumen y la	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora títeres de cartulina representando a los personajes de los textos leídos siguiendo un texto instructivo.

	forma de los mismos.	
5. PROCESO METODOLÓGICO		
ESTRATEGIAS METODOLOGICAS		RECURSOS Y MATERIALES
<ul style="list-style-type: none"> - Actividades permanentes: Saludo, oración y asistencia. - Cantamos Como corre un río. COMO CORRE UN RÍO DENTRO DE MI SER (2 VECES) ASÍ YO CONFÍO EN CRISTO MI REY (2 VECES) COMO RÍO DE AGUA VIVA QUE SALTA PA' ARRIBA QUE LLEVIO DENTRO CONFIRMA CONFIRMA EN ESTE MOMENTO EL ESPÍRITU SANTO SU DERRAMAMIENTO. - Recordamos cómo se le llama a Jesús en la canción y mencionamos nombres de otros "reyes". - Preguntamos si conocen algo sobre el rey de Constantinopla. - Reto: Pronunciar lo más rápido posible el siguiente trabalenguas. EL REY DE CONSTANTINOPLA ESTÁ CONSTANTINOPLIZADO CONSTA QUE CONSTANZA NO LO PUDO DESCONSTANTINOPLIZAR. EL DESCONSTANTINOPLIZADOR QUE DESCONSTANTINOPLIZARE AL REY DE CONSTANTINOPLA, BUEN DESCONSTANTINOPLIZADOR SERÁ. - Recordamos lo trabajado la sesión anterior repasando el cartel de Habilidades metacognitivas para la comprensión lectora ubicado en el Rincón de Comprensión. - Recordamos el personaje del que se hablaba en el trabalenguas: un rey (al igual que en la canción) - Observamos una máscara de rey, ¿a quién representará? ¿qué edad tendrá? ¿qué 		<p>Máscara (Anexo N° 20)</p> <p>Texto Hubo</p>

<p>expresión tiene? ¿estará triste, contento, cansado, etc.? ¿cómo lo saben? ¿se quedará así toda la vida? ¿por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se anotan las hipótesis de los niños. La docente presenta el título de un texto que habla de ese rey: <i>Hubo una vez un rey.</i> - Ejercitamos las habilidades desarrolladas hasta el momento: - Antes de leer, establecen el objetivo de la lectura: SABER QUIÉN ERA EL REY. QUÉ LE PASA EN EL TEXTO Y CÓMO TERMINA ESTE. - Comentan sus saberes previos sobre lo que es un rey, de sus características, de sus hábitos, sus funciones, sus posesiones, etc. - Predicen lo que pasará el texto, atendiendo al título del mismo. - Observan el texto y la imagen (<i>uso de clave contextual</i>) e infieren información como: qué tipo de texto es, de qué tratará, qué personajes intervendrán, dónde se desarrollarán los hechos, etc. - Se anotan las inferencias realizadas por los alumnos. - Leen el texto en forma silenciosa y, durante la lectura, resuelven las interrogantes que se presentan insertas en él, prediciendo lo que continúa de ser necesario. Interrumpimos y reflexionamos si estamos comprendiendo o hay algo que aclarar. Luego lee en forma oral encadenada. Socializan sus respuestas. - Confirman o rechazan sus hipótesis iniciales. Responden en forma oral. <p style="margin-left: 40px;"> ¿Comprendiste el texto? ¿qué tipo de texto era? ¿Encontraste alguna dificultad? ¿Quién es el autor del texto? ¿quiénes son los personajes? ¿qué le pasaba al rey? ¿en qué se diferenciaban el rey y el pastor? ¿cuál era la causa de la tristeza del rey? ¿qué hizo al darse cuenta de la causa? Si tú fueras rey ¿cómo gobernarías? ¿por qué? </p> <ul style="list-style-type: none"> - Observan nuevamente el texto y buscan algunos errores que quizás alguno ya lo haya encontrado, se premiará al final a quien encuentre y corrija dichos errores o gazapos. 	<p>una vez un rey. (Anexo N° 21) con gazapos y corregido (Anexo N° 22)</p>
---	--

<p>Enfatizan en la coherencia de la expresión.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encierran el gazapo y escriben la corrección en forma individual. - Escuchan la lectura oral del texto original y comprueban si sus correcciones son acertadas. - Enfatizan en la coherencia del texto más que en la exactitud de la corrección. - Sintetizan el mensaje del cuento y lo escriben después de responder por escrito a las preguntas planteadas en forma oral. - Sistematizamos la habilidad metacognitiva utilizada durante la lectura: hacerse preguntas para verificar la comprensión. - Responden a una pregunta final de comprensión de tipo inferencial y una valorativa. - Observan un títere de cartulina, leen las instrucciones para su elaboración y elaboran modelos con papel de reciclaje que luego reproducirán con cartulina en casa o en la clase de arte. 	<p>Títeres, modelos, papel, tijera, goma, texto instructivo.</p>
---	--

Análisis de la sesión desarrollada:

Trabajo con las variables de investigación:

Habilidades metacognitivas.

- La habilidad de hacerse preguntas durante la lectura era completamente nueva para los alumnos. El trabajarla cubriendo ciertos fragmentos del texto, permitió ilustrar a los alumnos la forma de realizarla en su propio texto. Esta habilidad se ejercitó en las siguientes sesiones con énfasis, pues por la edad de los alumnos (9 y 10 años) no formulaban preguntas de tipo inferencial solo literales.

Nivel de comprensión lectora:

- Del mismo modo se trabajó con la formulación de respuestas a las preguntas planteadas (Anexo N° 21). Al inicio igualmente las respuestas eran muy literales. Se trabajó con énfasis en formular respuestas asociando los conocimientos

previos para hacer predicciones y la nueva información para confrontar esas hipótesis o predicciones realizadas.

1. DATOS GENERALES: SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 6			
RESPONSABLE	GABRIELA VERÓNICA ALCALÁ ADRIANZÉN		
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	20037 SANTÍSIMA CRUZ		
DOCENTE DE AULA	RODRÍGUEZ DE OROZCO, LUZ DINA	GRADO Y SECCIÓN	4TO A
FECHA	LUNES 22 DE NOVIEMBRE DE 2010		
TIEMPO	4 HORAS PEDAGÓGICAS		
HORA DE INICIO	07:45 a.m.	HORA DE TÉRMINO	10:45 a.m.

2. NOMBRE DE LA SESIÓN	“COMPRENDEMOS Y REFLEXIONAMOS SOBRE TEXTOS DIVERSOS”.
-------------------------------	---

3. AREAS	PRINCIPAL: COMUNICACIÓN
-----------------	-------------------------

4. CARTEL DE CAPACIDADES E INDICADORES		
ÁREA	CAPACIDADES	INDICADORES
• COM.	<ul style="list-style-type: none"> Comprende textos narrativos aplicando las estrategias necesarias antes y durante su lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> Define los objetivos de su lectura antes de realizarla. Expone sus conocimientos previos sobre el tema del texto antes de leerlo. Realiza y comprueba predicciones antes y durante la lectura de un texto narrativo monitoreando su nivel de comprensión del mismo. Encuentra y corrige gazapos o errores en el texto comparando con el texto original mediante lectura oral.

5. PROCESO METODOLÓGICO	
ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	RECURSOS Y MATERIALES
<ul style="list-style-type: none"> - Actividades permanentes: Saludo, oración y asistencia. - Recordamos lo trabajado la sesión anterior repasando el cartel de Habilidades metacognitivas para la comprensión lectora ubicado en el Rincón de Comprensión. (anexo) - Ejercitamos las habilidades desarrolladas con la lectura HERMOSA ACCIÓN CARITATIVA. - Establecen el objetivo de la lectura: COMPRENDER. - Comentan lo que saben de las acciones de caridad. - Realizan predicciones antes de la lectura. - Leen y responden a las preguntas insertas en el texto mientras leen. - Sintetizan el mensaje del texto. - Resuelven las preguntas de comprensión. - Intercambian sus trabajos para coevaluar.y escuchan las respuestas correctas para comprobar si cumplieron el objetivo de la lectura: COMPRENDER EL TEXTO. - Pegan el texto en su cuaderno de Comunicación, describen a los personajes de la historia. - Ponen en práctica las habilidades desarrolladas en una ficha (cuestionario 2) de evaluación de la comprensión lectora. - Leen cada texto en forma silenciosa, leen las instrucciones con ayuda de la docente y desarrollan cada ítem en forma individual. 	<p>Papelógrafos de la sesión anterior.</p> <p>Lectura HERMOSA ACCIÓN CARITATIVA. (Anexo N° 23)</p> <p>Ficha de evaluación (Anexo N° 24)</p> <p>Cuestionario 2 (Anexo N° 7)</p>

Análisis de la sesión desarrollada:

- En esta sesión al igual que las anteriores se reforzó las habilidades de comprensión lectora a través de la ejercitación de las habilidades metacognitivas desarrolladas hasta el momento, pero no se incluyó ninguna más.

- Se trabajó un segundo cuestionario que arrojó como resultado (Anexo N° 8) que los alumnos en promedio obtenían una media de 7.24 de 10 puntos, con una desviación estándar de 1,68.
- Este resultado permitió a los alumnos verificar su avance en el logro de un mayor nivel de comprensión lectora, esto sobre todo con aquellos niños que esperaban seguir saliendo “mal” en sus evaluaciones, pues se habían acostumbrado a “no saber leer” o “no comprender”.
- Se comprobó que el papel de la motivación en el desarrollo de las tareas de comprensión lectora es de gran importancia y en cuanto al desarrollo de habilidades metacognitivas permite identificar aquellas que llevan al lector al éxito en la tarea encomendada, fortaleciéndose sus capacidades.

1. DATOS GENERALES: SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 7			
RESPONSABLE	GABRIELA VERÓNICA ALCALÁ ADRIANZÉN		
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	20037 SANTÍSIMA CRUZ		
DOCENTE DE AULA	RODRÍGUEZ DE OROZCO, LUZ DINA	GRADO Y SECCIÓN	4TO A
FECHA	LUNES 29 DE NOVIEMBRE DE 2010		
TIEMPO	4 HORAS PEDAGÓGICAS		
HORA DE INICIO	07:45 a.m.	HORA DE TÉRMINO	10:45 a.m.

2. NOMBRE DE LA SESIÓN	“COMPRENDEMOS EL MENSAJE DE AMOR DE JESÚS”.
-------------------------------	---

3. AREAS	PRINCIPAL: COMUNICACIÓN
	INTEGRADA: EDUCACIÓN RELIGIOSA

4. CARTEL DE CAPACIDADES E INDICADORES		
ÁREA	CAPACIDADES	INDICADORES
• COM.	<ul style="list-style-type: none"> Comprende textos narrativos aplicando las estrategias necesarias antes y durante su lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> Define los objetivos de su lectura antes de realizarla. Expone sus conocimientos previos sobre el tema del texto antes de leerlo. Realiza y comprueba predicciones antes y durante la lectura de un texto narrativo monitoreando su nivel de comprensión del mismo. Identifica el tema y la idea principal del cuento leído
5. PROCESO METODOLÓGICO		
ESTRATEGIAS METODOLOGICAS		RECURSOS Y MATERIALES
<ul style="list-style-type: none"> - Actividades permanentes: Saludo, oración y asistencia. - Recordamos lo trabajado la sesión anterior repasando el cartel de Habilidades metacognitivas para la comprensión lectora ubicado en el Rincón de Comprensión. (anexo) - Observan figuras de personas y los relacionan con el nombre Bulá. - Predicen de quién se tratará el texto Bulá el viajero. - Establecen el objetivo de la lectura: COMPRENDER el mensaje y señalar la idea principal. - Recuerdan otros textos leídos y ejemplifican el tema e idea principal de cada uno de ellos. - Comentan lo que saben de los viajes, para qué se hacen, cuánto duran, qué se lleva en ellos, etc. - Leen en forma silenciosa y contestan en forma progresiva las preguntas de predicción y de comprensión señaladas en el texto con código : <ol style="list-style-type: none"> 1. P1: ¿Qué esperaba Bulá del nuevo rey del mundo? 2. P2: ¿Qué encontraría Bulá en el 		<p>Papelógrafos de la sesión anterior.</p> <p>Figuras. (Anexo N° 25)</p> <p>Lectura Bulá el viajero. (Anexo N° 26)</p>

<p>establo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. C1: ¿Cómo reconocería Bulá los signos en el cielo? 4. C2: ¿Por qué era tan importante para Bulá conocer al nuevo rey del mundo? 5. C3: ¿Qué diría el mensaje original? 6. C4: ¿Cómo terminaría su vida Bulá? <ul style="list-style-type: none"> - Sintetizan el mensaje del texto: EL MENSAJE DE AMOR DE JESÚS EN LA NAVIDAD. - Resuelven las preguntas de comprensión. <ul style="list-style-type: none"> ☞ ¿Quién es el personaje principal del cuento? ☞ ¿Qué otros personajes intervienen? ☞ ¿Dónde y cuándo se desarrollan los hechos del cuento? ☞ ¿Para qué inició su viaje Bulá? ☞ ¿Qué pasó con sus riquezas? ☞ ¿Qué pasó con su caravana? ☞ ¿Quién era el reye de reyes y cómo agradeció los regalos de Bulá? ☞ Escribe la idea principal del cuento. - Intercambian sus trabajos para comparar y coevaluar si cumplieron el objetivo de la lectura: COMPRENDER EL TEXTO y señalar la idea principal. (Anexo N° 27) - Pegan el texto en su cuaderno de comunicación, describen al personaje principal de la historia. - Elaboran guirnaldas de navidad con figuras de los personajes del cuento leído. (Anexo N°28) 	<p>Papel sedita, tijeras, goma, figuras y colores.</p>
---	--

Análisis de la sesión desarrollada:

Trabajo con las variables de investigación:

Habilidades metacognitivas.

- Se trabajo con preguntas de predicción y de comprensión, las cuales se insertaban en el texto con códigos (P1, C1, etc.). Esto permitió que los alumnos poco a poco alternaran las estrategias de comprensión según el objetivo de la tarea (predicción o comprensión misma).

Nivel de comprensión lectora:

- El objetivo principal era la comprensión, por lo tanto los niños dejaron de asumir que al “leer” el texto se comprende automáticamente, sino que se planteaban metas reales y por lo tanto planificaban sus estrategias para conseguirla.

1. DATOS GENERALES: SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 8			
RESPONSABLE	GABRIELA VERÓNICA ALCALÁ ADRIANZÉN		
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	20037 SANTÍSIMA CRUZ		
DOCENTE DE AULA	RODRÍGUEZ DE OROZCO, LUZ DINA	GRADO Y SECCIÓN	4TO A
FECHA	LUNES 6 DE DICIEMBRE DE 2010		
TIEMPO	4 HORAS PEDAGÓGICAS		
HORA DE INICIO	07:45 a.m.	HORA DE TÉRMINO	10:45 a.m.

2. NOMBRE DE LA SESIÓN	“COMPRENDEMOS EL VERDADERO MENSAJE DE LA NAVIDAD”.
-------------------------------	--

3. AREAS	PRINCIPAL: COMUNICACIÓN
	INTEGRADA: FORMACIÓN RELIGIOSA

4. CARTEL DE CAPACIDADES E INDICADORES		
ÁREA	CAPACIDADES	INDICADORES
• COM.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende textos narrativos aplicando las estrategias necesarias antes y durante su lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Define los objetivos de su lectura antes de realizarla. • Expone sus conocimientos previos sobre el tema del texto antes de leerlo. • Realiza y comprueba predicciones antes y durante la lectura de un texto narrativo monitoreando su

		<p>nivel de comprensión del mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifica el tema y la idea principal del cuento leído.
5. PROCESO METODOLÓGICO		
ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	RECURSOS Y MATERIALES	
<ul style="list-style-type: none"> - Actividades permanentes: Saludo, oración y asistencia. - Recordamos lo trabajado la sesión anterior repasando el cartel de Habilidades metacognitivas para la comprensión lectora ubicado en el Rincón de Comprensión. (anexo) - Observan figuras de los reyes magos, al árbol de navidad y un regalo ¿Cuál es la relación entre ellos? - Predicen de quién se tratará el texto Regalos de Navidad. - Establecen el objetivo de la lectura: COMPRENDER el mensaje y señalar la idea principal. - Recuerdan otros textos leídos y ejemplifican el tema e idea principal de cada uno de ellos. - Comentan lo que saben de los regalos de navidad, quién los trae, por qué se dan, etc. - Leen en forma silenciosa y contestan en forma progresiva las preguntas de predicción y de comprensión señaladas en el texto con una marca: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Quién encarga a Santa Claus y a los reyes magos que repartan regalos? 2. ¿Qué pudo ocurrir en la conferencia? 3. ¿Qué pudo decir el niño? 4. ¿Por qué a nadie le importaba la navidad? 5. ¿Qué responderán los presentes? - Señalan el tema del texto: Celebrar los auténticos valores de la navidad. - Identifican la idea principal omitiendo párrafos del texto. - Resuelven las preguntas de comprensión. <ul style="list-style-type: none"> ☞ ¿Quién es el personaje principal del cuento? ☞ ¿Qué otros personajes intervienen? ☞ ¿Dónde y cuándo se desarrollan los hechos del cuento? 	<p>Papelógrafos de la sesión anterior.</p> <p>Figuras. (Anexo N° 29)</p> <p>Lectura Regalos de Navidad. (Anexo N° 30)</p>	

<p>☞ ¿Cuál es el mensaje del cuento?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intercambian sus trabajos para comparar y coevaluar si cumplieron el objetivo de la lectura: COMPRENDER EL TEXTO y señalar la idea principal. - Pegan el texto en su cuaderno de comunicación, describen al personaje principal de la historia. - Elaboran árboles de navidad colgantes con hojas art color y decoran con regalos de papel. (Anexos N° 31 y N° 32) 	<p>Papel art color, goma, tijeras.</p>
---	--

Análisis de la sesión desarrollada

Trabajo con las variables de investigación:

Habilidades metacognitivas.

- Se trabajó en esta sesión una habilidad para la postlectura, que fue la identificación del tema del texto leído (Los verdaderos valores de la navidad). Fue algo difícil trabajarlo pues confundían tema con mensaje, por ser lo que más a menudo se les pedía en la tarea de comprensión o incluso por tratarse de textos narrativos, que justamente tienen como propósito dejar una enseñanza o mensaje.

Nivel de comprensión lectora:

- El objetivo se amplía pues no solo se deben señalar las ideas principales (Los regalos más valiosos son los valores que Jesús nos da.) sino el tema del texto, lo que implica un grado de inferencia mayor al realizado en las demás sesiones.

1. DATOS GENERALES: SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 9	
RESPONSABLE	GABRIELA VERÓNICA ALCALÁ ADRIANZÉN
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	20037 SANTÍSIMA CRUZ

DOCENTE DE AULA	RODRÍGUEZ DE OROZCO, LUZ DINA	GRADO Y SECCIÓN	4TO A
FECHA	LUNES 13 DE DICIEMBRE DE 2010		
TIEMPO	4 HORAS PEDAGÓGICAS		
HORA DE INICIO	07:45 a.m.	HORA DE TÉRMINO	10:45 a.m.

2. NOMBRE DE LA SESIÓN	“COMPRENDEMOS QUE LA VERDADERA FELICIDAD NO ESTÁ EN LOS REGALOS”.
-------------------------------	---

3. AREAS	PRINCIPAL: COMUNICACIÓN
	INTEGRADA: FORMACIÓN RELIGIOSA

4. CARTEL DE CAPACIDADES E INDICADORES

ÁREA	CAPACIDADES	INDICADORES
• COM.	<ul style="list-style-type: none"> Comprende textos narrativos aplicando las estrategias necesarias antes y durante su lectura. . 	<ul style="list-style-type: none"> Define los objetivos de su lectura antes de realizarla. Expone sus conocimientos previos sobre el tema del texto antes de leerlo. Realiza y comprueba predicciones antes y durante la lectura de un texto narrativo monitoreando su nivel de comprensión del mismo. Identifica el tema y la idea principal del cuento leído.

5. PROCESO METODOLÓGICO

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	RECURSOS Y MATERIALES
<ul style="list-style-type: none"> - Actividades permanentes: Saludo, oración y asistencia. - Repasamos las estrategias trabajadas en la comprensión de los textos vistos durante el programa y comprobamos con ayuda de tarjetas la comprensión de los mismos. (Anexo N°33) - Recordamos lo trabajado la sesión anterior 	Papelógrafos de la sesión anterior. Canción (cd) Lectura El felicímetro.

trabajados. Fue interesante ver la fluidez con que realizaban las tareas pues ya se habían habituado al pensar sobre la actividad de comprensión y no solo sobre lo que estaban leyendo.

- Al final del programa de intervención se pudo observar además el logro de características de un buen lector al proponer un concurso de lectura en el que se evaluó dichos aspectos (lectura oral fluida, asociación de saberes previos con el texto, etc.).

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

En el presente capítulo se presentan, analizan, discuten e interpretan los resultados cuantitativos, obtenidos con el pretest y postest aplicados a los grupos control y experimental; así como los cualitativos, obtenidos de las evidencias recogidas durante el desarrollo del programa de intervención.

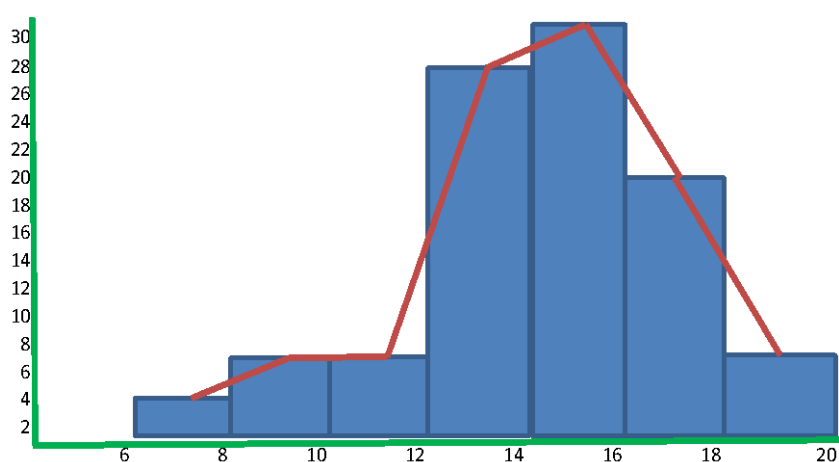
5.1.- RESULTADOS DEL PRETEST

- Los resultados obtenidos en el pretest fueron contabilizados por prueba y también por subtest. El puntaje máximo por prueba era 21 y el puntaje por subtest es: 7 para el primer subtest, 6 para el segundo, 5 para el tercero y 3 para el cuarto subtest.
- El análisis de los resultados se realizó en base a la fórmula estadística del promedio y la desviación estándar. Se calculó el promedio de puntaje total obtenido por cada sección y de igual forma se calculó la desviación estándar para ese promedio. Se obtuvo entonces el rango promedio de puntaje total de las secciones de 4to A y 4to B del colegio Parroquial Santísima Cruz de Chulucanas.
- Los alumnos de 4to grado A (33 fueron los evaluados) presentan un promedio puntaje de 15 (14.64) sobre 21 del

puntaje total, con una desviación estándar de ± 2.88 , que ubica al 79 % (26 alumnos) en el rango promedio (entre 12 y 18 puntos), mientras el 6 % están sobre el promedio (de 19 a más) y otro 15% están bajo el promedio (de 11 a menos). A continuación se presenta un histograma con estos resultados teniendo en cuenta además las frecuencias relativas.

Z = (X-μ)/σ	X	Pretest A	FRECUENCIA		
	Marca clase	RANGO	ABSOLUTA	RELATIVA	ACUM RELA
-2.65	7	6 - 8	1	3	3
-1.96	9	8 - 10	2	6	9
-1.26	11	10 - 12	2	6	15
-0.57	13	12 - 14	9	27	42
0.13	15	14 - 16	10	30	73
0.82	17	16 - 18	7	21	94
1.51	19	18 - 20	2	6	100
		n	33		

HISTOGRAMA DE FRECUENCIAS RELATIVAS Pretest A

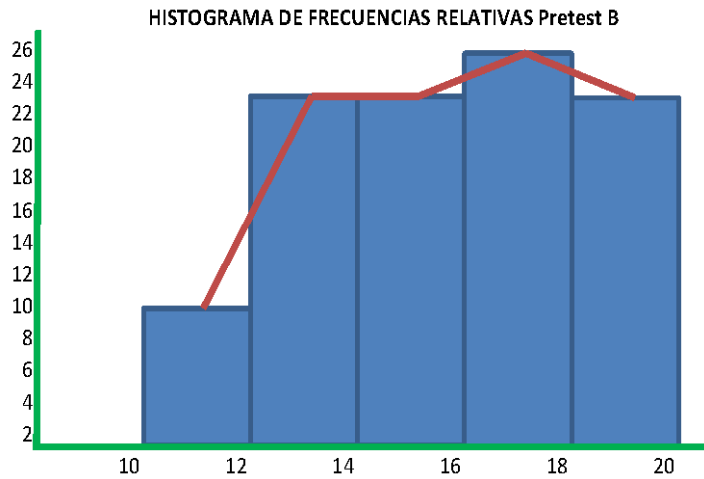


UBICACIÓN POR	Alumnos	Puntaje	Porcentaje
---------------	---------	---------	------------

RANGOS			
Bajo el promedio	5	<12	15%
Promedio	26	$12 \leq x \leq 18$	79%
Sobre el promedio	2	>18	6%
TOTAL	33	21	100%

- Con respecto a los alumnos de 4to grado B (fueron evaluados 32 alumnos), los resultados arrojan que su promedio puntaje es 16(15.97) sobre 21 del total, con una desviación estándar de ± 2.65 , que ubica al 69% (22 alumnos) en el rango promedio (ENTRE 12 Y 19), mientras el 22% está sobre el promedio (de 20 a más) y el 9% está bajo el promedio (de 12 a menos). A continuación se presenta un histograma con estos resultados teniendo en cuenta además las frecuencias relativas.

$Z = (X - \mu) / \sigma$	X	Pretest B	FRECUENCIA		
	Marca clase	RANGO	ABSOLUTA	RELATIVA	ACUM RELA
-1.88	11	10 - 12	3	9	9
-1.12	13	12 - 14	7	22	31
-0.37	15	14 - 16	7	22	53
0.39	17	16 - 18	8	25	78
1.15	19	18 - 20	7	22	100
		n	32		



UBICACIÓN POR RANGOS	Alumnos	Puntaje	Porcentaje
Bajo el promedio	3	<13	9%
Promedio	22	$13 \leq x \leq 18$	69%
Sobre el promedio	7	>18	22%
TOTAL	32	21	100%

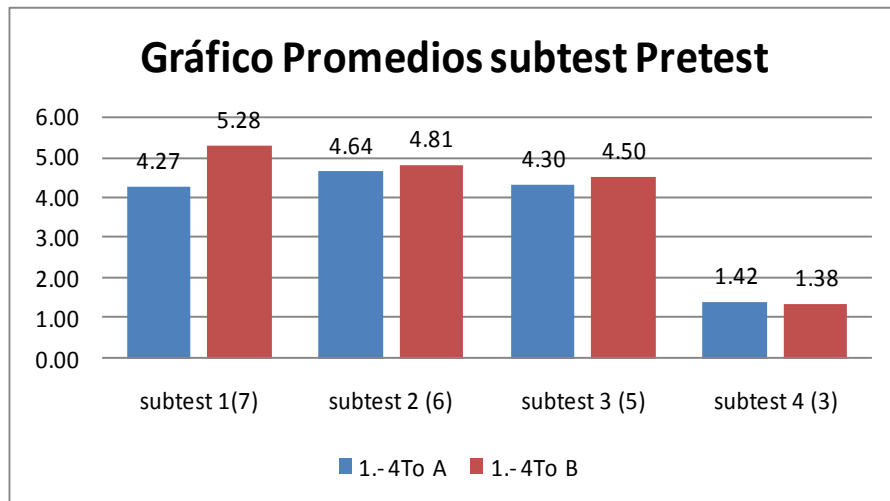
- Para establecer la línea de base se analizó los resultados por cada subtest del grupo A, lo cual arrojó los siguientes resultados según el promedio de cada subtest y la desviación estándar de los mismos.

1.- 4To A	subtest 1(7)	subtest 2 (6)	subtest 3 (5)	subtest 4 (3)	TOTAL
PROMEDIO	4.27	4.64	4.30	1.42	14.64
DESVIACION	1.77	1.29	0.92	0.75	2.88

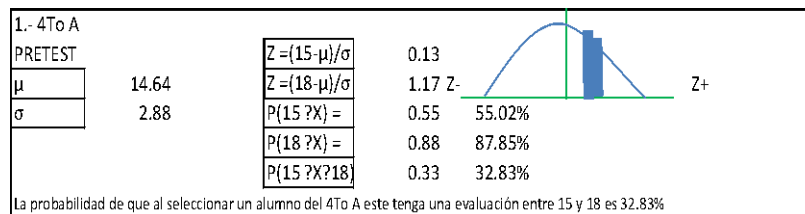
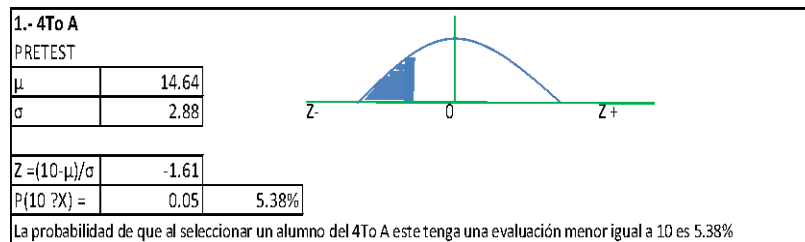
En cuanto al grupo B, se obtuvo los siguientes resultados:

1.- 4To B					
PROMEDIO	5.28	4.81	4.50	1.38	15.97
DESVIACION	1.75	1.09	0.67	0.71	2.65

- Se realizó un cuadro comparativo basado en estos subtests evaluados y se representó en el siguiente gráfico de barras.

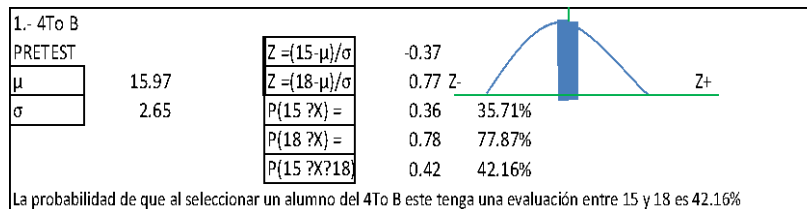
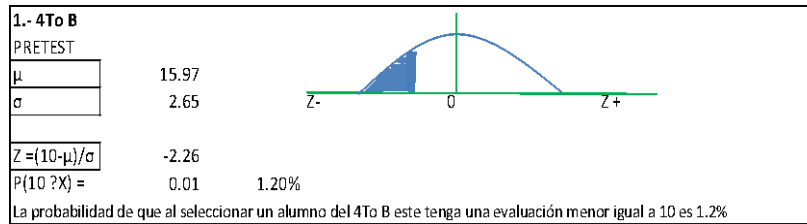


- De acuerdo a los histogramas presentados anteriormente, los datos se asemejan bastante a la de una función normal por lo tanto los resultados se pueden evaluar con una función normal.



- Donde μ es la media alcanzada por el grupo A y σ es la desviación estándar.

- Para el grupo B la curva normal es la siguiente:



- Donde μ es la media alcanzada por el grupo B y σ es la desviación estándar.

5.2.- DISCUSIÓN

En cuanto al grupo A, se obtiene un resultado promedio (14.64) que indica que se encuentran en cierta desventaja con respecto al grupo B (15.97), ya que este lo supera en 1.33% con respecto a su media aritmética. Además el porcentaje de alumnos que se encuentra bajo el promedio de puntuación es mayor en el grupo A (15%) que en el grupo B (9%). De igual forma el grupo A tiene menor porcentaje de alumnos que puntúan sobre el promedio (6%) que el grupo B (22%).

Refiriéndonos a los resultados por subtest, el grupo A, en promedio obtiene menores puntajes que el grupo B en los tres primeros subtest, a excepción del cuarto subtest, en el cual el grupo A tiene una ventaja mínima de 0.04%

De estos resultados se desprende que en la curva normal, la probabilidad que un alumno obtenga puntuaciones bajo el promedio es de 5.38%, a diferencia del grupo B, donde la probabilidad es mucho menor, 1,2%. En contrapartida la probabilidad de que un alumno del grupo A obtenga puntuaciones entre el rango promedio de 15 a 18 es alta, 32.83%. Sin embargo la probabilidad en el grupo B es mayor, 42.16%.

Ambos grupos puntúan su promedio cerca de la media estándar establecida para el Tercer nivel de lectura, en la forma A de la Prueba CLP formas paralelas, (15, 46). En el caso del grupo A la diferencia es de -0.72, y en el caso del grupo B es de +0.51. Lo cual nos indica que sí se encuentran en este nivel de comprensión lectora.

Podemos afirmar entonces que al inicio del programa el grupo A (experimental) presenta una ligera desventaja con respecto al grupo B (control) ya que puntúa más bajo tanto a nivel de test como se subtest, aunque ambos grupos se encuentren en el mismo nivel (tercero) de comprensión lectora según la prueba aplicada con distinto alcance en el dominio del mismo.

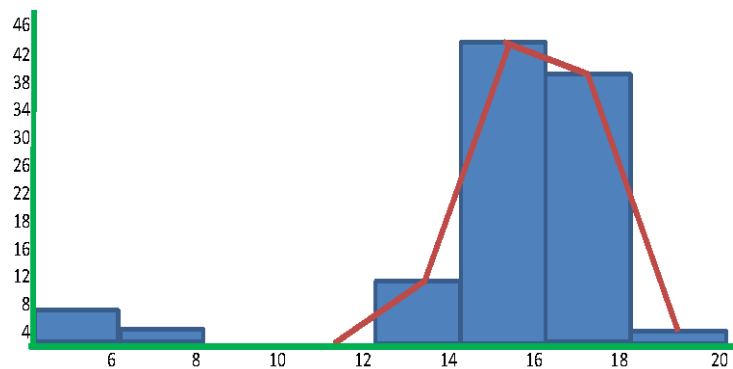
Para efectos de la investigación se pretende que el grupo experimental alcance o supere, como mínimo, la media estándar del tercer nivel de la prueba evaluada, en su forma B (postest), y como máximo que logre alcanzar o superar la media obtenida por el grupo control en la misma prueba.

5.3.- RESULTADOS DEL POSTEST

Los resultados obtenidos en el postest fueron contabilizados por prueba y también por subtest. El puntaje máximo por prueba era 21 y el puntaje por subtest es: 7 para el primer subtest, 7 para el segundo, 4 para el tercero y 3 para el cuarto subtest.

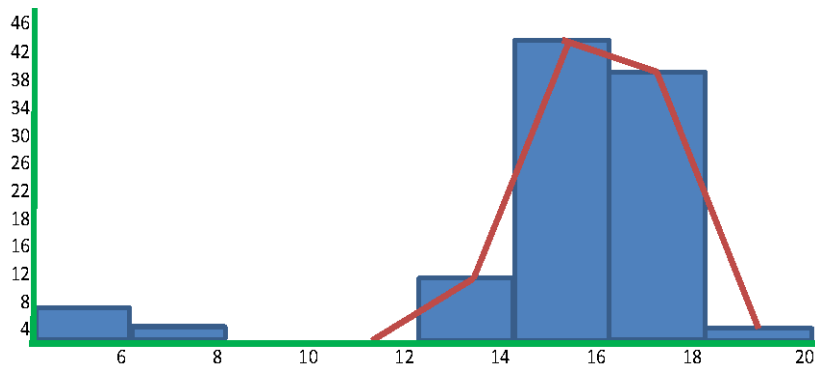
El análisis de los resultados se realizó en base a la fórmula estadística del promedio y la desviación estándar. Se calculó el promedio de puntaje total obtenido por cada sección y de igual forma se calculó la desviación estándar para ese promedio. Se obtuvo entonces el rango promedio de puntaje total de las secciones de 4to A y 4to B del colegio Parroquial Santísima Cruz de Chulucanas.

Los alumnos de 4to grado A (33 fueron los evaluados) presentan un promedio puntaje de 15 (15.24) sobre 21 del puntaje total, con una desviación estándar de ± 3.35 , que ubica al 88% (29 alumnos) en el rango promedio (entre 12 y 18 puntos), mientras el 3% están sobre el promedio (de 19 a más) y otro 9% están bajo el promedio (de 11 a menos). A continuación se presenta un histograma con estos resultados teniendo en cuenta además las frecuencias relativas y absolutas.



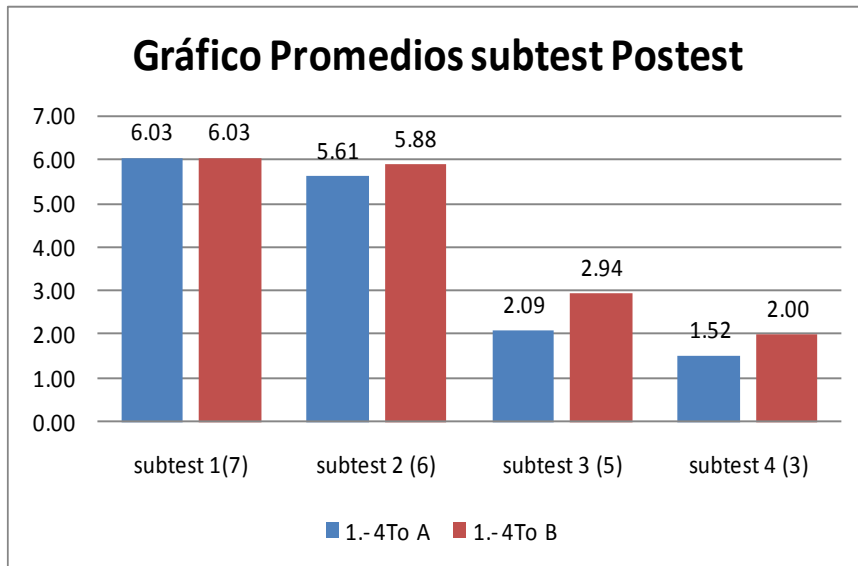
UBICACIÓN POR RANGOS	Alumnos	Puntaje	Porcentaje
Bajo el promedio	3	<12	9%
Promedio	29	$12 \leq x \leq 18$	88%
Sobre el promedio	1	>18	3%
TOTAL	33	21	100%

Con respecto a los alumnos de 4to grado B (fueron evaluados 32 alumnos), los resultados arrojan que su promedio puntaje es 17(16.84) sobre 21 del total, con una desviación estándar de ± 3.18 , que ubica al 81.25% (26 alumnos) en el rango promedio (ENTRE 13 Y 20), mientras el 6.25% está sobre el promedio (21) y el 12.50% está bajo el promedio (de 12 a menos). A continuación se presenta un histograma con estos resultados teniendo en cuenta además las frecuencias relativas y absolutas.

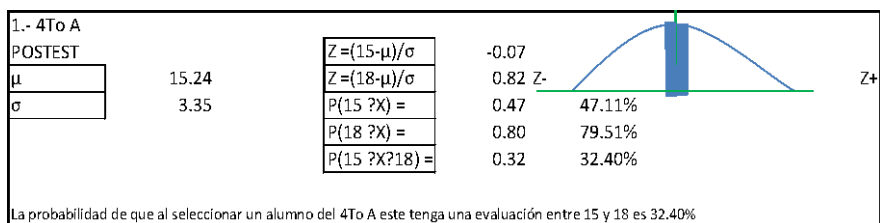
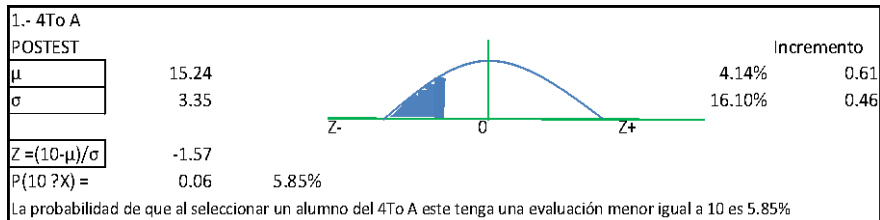


UBICACIÓN POR RANGOS	Alumnos	Puntaje	Porcentaje
Bajo el promedio	4	<13	12.50%
Promedio	26	$13 \leq x \leq 20$	81.25%
Sobre el promedio	2	>20	6.25%
TOTAL	32	21	100%

Se realizó un cuadro comparativo basado en los subtests evaluados y se representó en el siguiente gráfico de barras.

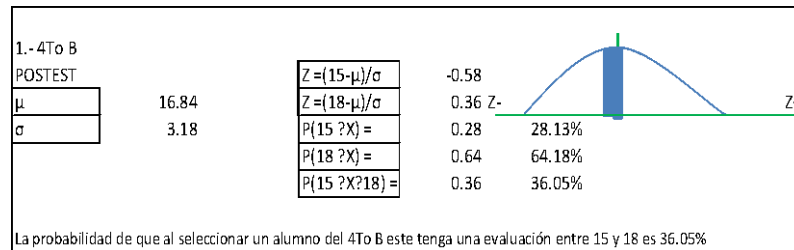
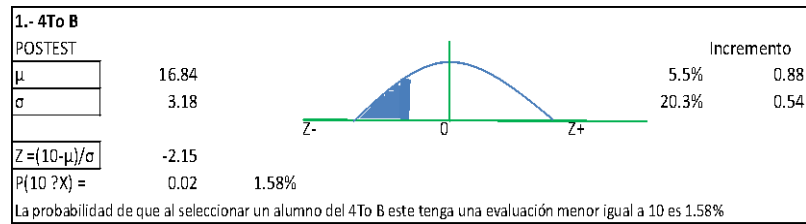


De acuerdo a los histogramas presentados anteriormente, los datos se asemejan bastante a la de una función normal por lo tanto los resultados se pueden evaluar con una función normal.



Donde μ es la media alcanzada por el grupo A y σ es la desviación estándar.

Para el grupo B la curva normal es la siguiente:



5.4.-DISCUSIÓN

En cuanto al grupo A, se obtiene un resultado promedio (15.24) que indica que se encuentran en cierta desventaja con respecto al grupo B (16.84), ya que este lo supera en 1.60% con respecto a su media aritmética. Sin embargo el porcentaje de alumnos que se encuentra bajo el promedio de puntuación es menor en el grupo A (9%) que en el grupo B (12.5%). De igual forma el grupo A tiene mayor porcentaje de alumnos que puntúan en el rango promedio (88%) que le grupo B (81.25%). En cuanto a los alumnos que superan el promedio, el porcentaje del grupo A es menor (3%) al del grupo B (6,25 %), observándose una ventaja de 3,25% a favor del grupo B.

Refiriéndonos a los resultados por subtest, el grupo A, en promedio obtiene el mismo resultado en el primer subtest, y menores puntajes que el grupo B en el segundo, tercer y cuarto subtest.

De estos resultados se desprende que en la curva normal, la probabilidad que un alumno obtenga puntuaciones bajo el promedio en el agrupo A es de 5.85%, a diferencia del grupo B, donde la probabilidad es mucho menor, 1,58%. En contrapartida la probabilidad de que un alumno del grupo A obtenga puntuaciones entre el rango promedio de 15 a 18 es alta, 32.40%. Sin embargo la probabilidad en el grupo B es mayor, 36.05%.

Ambos grupos puntúan su promedio sobre la media estándar establecida para el Tercer nivel de lectura, en la forma B de la Prueba CLP formas paralelas, (15, 21). En el caso del grupo a la diferencia es de +0.03, y en el caso del grupo B es de +1.63.

5.5.- ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS DESARROLLADAS

En cuanto a la categoría referida a las habilidades de comprensión lectora, tanto el postest (Anexo N° 4) como los resultados de los cuestionarios aplicados durante el programa de intervención (Anexo 8) evidencian el logro de los indicadores propuestos para las dimensiones de:

- Entender afirmaciones que contiene un texto y
- Interpretar el sentido de una oración.

Para el caso del primer indicador podemos señalar como ejemplo los resultados del primer y segundo subtest del postest (Anexo ° 4) aplicado al grupo experimental, donde la habilidad requerida se pone en juego y los alumnos puntuaron muy cerca del puntaje total de cada subtest.

Para el caso del segundo indicador los resultados del cuarto subtest del postest aplicado al grupo experimental, donde se pone en juego la habilidad requerida, los alumnos puntuaron ligeramente por encima de la media esperada, a diferencia de los resultados del pretest donde puntuaron mucho más bajo, lo cual evidencia un avance en el logro de la habilidad.

A continuación se muestra la tabla de categorías para verificar dichos indicadores.

CATEGORIAS	DEFINICIÓN	DIMENSIÓN	INDICADORES
HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA	Conjunto de destrezas que pone en juego el alumno en el proceso de comprensión lectora.	Entender afirmaciones que contiene un texto.	Alumnos que realizan inferencias categorizando la información de un texto.
		Interpretar el sentido de una oración.	Alumnos que captan el sentido global de oraciones reorganizando la información que contienen.
HABILIDADES METACOGNITIVAS	Conjunto de destrezas que utiliza el alumno cuando regula su proceso de comprensión lectora.	Planificación	Alumnos que delimitan el objetivo de la lectura. Alumnos que relacionan la información del texto con sus saberes previos.
		Supervisión	Alumnos que responden correctamente a preguntas planteadas al texto durante la lectura.
		Evaluación	Alumnos que identifican el

			tema y la idea principal del texto leído.
--	--	--	---

Con respecto a la segunda categoría los resultados se evidencian en las producciones textuales de los niños (cuestionarios, resúmenes, etc.) ya que durante la ejecución del programa se observaron los indicadores previstos de acuerdo a la estrategia desarrollada en cada sesión. Se señalan algunos productos en los anexos (N° 13 y N°27) ya que por la cantidad de alumnos (cerca de 40 en cada sesión) se tenía que seleccionar la información referida a los participantes directos (solo 33) y por extensión de la investigación se hace referencia solo a los casos más relevantes.

Para los indicadores referidos a la supervisión y evaluación se cuenta con material escrito (que puede ser materia de otro estudio) por los alumnos y para el indicador referido a la planificación solo con la observación directa de la investigadora.

5.5.-INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En los resultados del pretest tomado a los grupos A y B, experimental y control, respectivamente, se obtiene una media por debajo de la estándar en -0,72 para el grupo experimental, lo cual indica que como grupo no logran dominar las habilidades de comprensión lectora requeridas en el tercer nivel de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva-Formas paralelas A.

El grupo control supera la media estándar en +0,51, lo cual indica que como grupo dominan las habilidades requeridas en el tercer nivel de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva- Formas paralelas A.

Se asume que los grupos aunque pertenecen a una misma institución educativa (con el mismo contexto), no se encuentran en el mismo nivel de comprensión lectora con el mismo grado de dominio, ya que se diferencian sus medias alcanzadas en promedio en 1,33.

Al haberse identificado el nivel de comprensión lectora de ambos grupos al inicio del programa, se afirma que el grupo control es superior en cuanto a su nivel de comprensión lectora al grupo experimental.

Ya que para efectos de la investigación se pretende que el grupo experimental alcance o supere, como mínimo, la media estándar del tercer nivel de la prueba evaluada, en su forma B (postest), y como máximo que logre alcanzar o superar la media obtenida por el grupo control en la misma prueba, se tiene en cuenta que los resultados señalan que el grupo experimental logró superar la media estándar establecida para el Tercer nivel de lectura, en la forma B de la Prueba CLP formas paralelas, (15, 21). en +0.03, aunque no logró alcanzar ni superar la media del grupo control. A nivel cuantitativo estos resultados implican un dominio superior al inicial con respecto a las habilidades requerida para el nivel de comprensión lectora evaluado. Por tanto se comprueba que hubo una influencia positiva del programa aplicado en el nivel de comprensión lectora del grupo experimental.

CONCLUSIONES

- Al evaluar el nivel de comprensión lectora de los alumnos de 4to grado del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas, se halló que ambos grupos se encontraban al inicio del programa en el tercer nivel según la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP), aunque con distinto nivel de dominio de las habilidades medidas en dicha prueba, en la forma paralela A, pues ambos grupos puntuaban alrededor de la media estándar establecida (15,46). Dichos resultados confirman el bajo nivel de comprensión lectora de los niños peruanos con respecto al estándar internacional ya que el tercer nivel correspondería a un tercer grado de escolarización y no al cuarto en el que se encuentran los niños evaluados.
- El grupo experimental (4to grado A) alcanzó en la prueba de entrada (forma paralela A) una media de 14,64, con una distancia de -0,72 con respecto a la media estándar internacional de la prueba aplicada que es de 15,46. Mientras el grupo control (4to grado B) alcanzó en dicha prueba una media de 15,97, con una distancia de +0,51 con respecto a la media estándar internacional. Se observa, entonces, desde el inicio del programa que hay una significativa diferencia a favor del grupo control, por lo que se planteó como objetivo

final del programa de intervención que el grupo experimental alcance y/o supere (como mínimo) la media estándar internacional y/o (como máximo) que alcance y o supere la media del grupo control.

- La línea de base para el inicio del programa de intervención se apoyó en las fortalezas encontradas en alumnos del grupo experimental según los resultados del pretest aplicado. Estas estaban referidas a la comprensión a nivel de oraciones simples y a la realización de inferencias de hechos generales no explícitos en un texto. Se dio énfasis en el trabajo de las debilidades encontradas, las cuales estaban referidas a la comprensión a nivel de oraciones equivalentes relacionadas y a las inferencias de sujetos no explícitos en un texto. En este aspecto hubo un gran avance ya que la media del segundo subtest referido al primer punto aumentó en 0,97 entre el pretest (4,64) y el posttest (5,61). Asimismo en el cuarto subtest referido al segundo punto la media aumentó en 0,10 entre el pretest (1,42) y el posttest (1,52).
- El programa de intervención logró desarrollar en los alumnos del grupo experimental las habilidades de comprensión lectora de realizar inferencias e identificar la idea principal de un texto, las cuales se corresponden con las evaluadas en las pruebas de entrada y salida con las consideradas en las categorías de investigación. Esto se verifica en los resultados obtenidos por dicho grupo en el posttest aplicado al final del programa y en las evidencias presentadas en los anexos de la investigación (cuestionarios, resúmenes, etc.)
- Se logró desarrollar las habilidades metacognitivas de regulación del proceso lector (planificación, supervisión y

evaluación) durante el desarrollo del programa de intervención. Esto se verificó mediante la observación y revisión de los trabajos y cuestionarios de lectura de las sesiones desarrolladas, en los cuales se cumple con los indicadores previstos en la matriz de investigación. En los anexos figura una muestra de dichos trabajos (sesiones 2,3, 5,7 y 9).

- Se logró desarrollar características de buen lector en los alumnos del grupo experimental, tales como leer de acuerdo a la situación (teniendo claro el objetivo de la lectura), conectar los saberes previos con los nuevos conceptos, destacar las ideas importantes, distinguir las relaciones entre las informaciones del texto. Esto se verificó durante el desarrollo del programa y en especial en la última sesión del mismo, donde se hizo un reforzamiento de todo lo trabajado.
- El nivel de comprensión lectora de los alumnos del grupo experimental al final del programa aumentó en 0,60 con respecto a los resultados obtenidos al inicio del mismo y superó en 0,03 la media estándar internacional del posttest aplicado. Estos resultados confirman que se logró el objetivo de la intervención al mejorar la comprensión lectora de los niños. Sin embargo no se logró alcanzar o superar al grupo control.
- Los resultados obtenidos se deben en parte a las limitaciones planteadas en el primer capítulo de la investigación, con mayor influencia de la referida al tiempo de aplicación del programa de intervención, pues fueron solo 9 sesiones desarrolladas, lo cual no permitió un mayor avance en el nivel de comprensión lectora del grupo experimental. Por otro lado el nivel inicial de comprensión lectora de los niños era más bajo que el del grupo control lo cual tampoco favoreció el logro de mejores resultados.
- Se comprueba entonces la influencia del desarrollo de habilidades metacognitivas en el mejoramiento del nivel de

comprensión lectora de los alumnos de 4to grado A del
Colegio Parroquial Santísima Cruz de Chulucanas.

•
•
•
•
•

•
•
•
•
•

• BIBLIOGRAFÍA

- Allende F., Condemarín. M. y Milicic. N. (1982). *Manual de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva. 1° a 5° Año Básico.* (4ª ed.) Santiago: Antártica S.A.
- Allende. F., Condemarín M. (1986). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo.* (2ª ed.) Santiago: Andrés Bello.
- Allende F., Condemarín. M. y Milicic. N. (1993). *Prueba CLP Formas paralelas. Manual para la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva: 8 Niveles de Lectura.* (4ª ed.) Santiago: Universitaria. S. A.
- Baumann, J. F (Ed.) (2001) *La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula.* Madrid. A. Machado Libros.
- Baker L y Brown A. (1984) “Cognitive monitoring in reading”. En J. Flood (Ed.) *Understanding Reading comprehension.* Newark, DE: International Reading Association.
- Bofarull M. (2001) Evaluación de la comprensión lectora. Propuesta de una pauta de observación. En F. López (Drtr.) *Comprensión lectora: Uso de la lengua como procedimiento.* (pp. 15-33) Barcelona: Graó.

B

- Colomer, T. y Camps, A. (1996) *Enseñar a leer, enseñar a comprender. Premio Rosa Sensat de Pedagogía 1990*. Madrid: Celeste.
- Condori L. (2006) *Aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos de educación primaria*. [En línea] Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos39/estrategias-compresion-lectora/estrategias-compresion-lectora.shtml> [consulta: 09 de mayo de 2010]
- Delgado A., Escurra L., Atalaya M., Álvarez C., Pequeña C. y Santivañez R. (2005) *Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4° a 6° grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima metropolitana*. Revista IIPSI. 8, 1, pp. 51 – 85. [En línea]. Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v08_n1/pdf/a04.pdf [consulta: 10 de mayo de 2010]
- Flavell J. (1993) *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Gallego J. *Las estrategias cognitivas en el aula*. Madrid: Escuela Española.
- Gonzales, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. España: Ediciones Síntesis.
- Guthier J. y Seifert, M. (1984). *Medición de la LECTURA: Fundamentos y técnicas*. Bogotá: CERLALC – UNESCO. (Versión original en inglés: Measuring Readership: Rationale and technique. París: UNESCO, 1984)
- Johnston P. (1989) *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.
- Lozada, S. y Pasache, J. (2004) *Aplicación de estrategias metodológicas activas cognitivas para desarrollar la capacidad de comprensión lectora en los niños y niñas de 2do grado de primaria del colegio E.P.M. 14015 “Nuestra*

Señora de del Carmen". Piura: Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación. Universidad Nacional de Piura. (paper)

- Mayor J., Suengas A. y Gonzalez J. (1995) *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- Minnick C. y Alvermann D. (1994) *Una didáctica de las ciencias*. Buenos Aires: Aique.
- Nickerson R., Perkins D. y Smith E. (1994) *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós.
- Novak J. y Gowin D. (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S.A.
- Nuñez P. (2006) *Taller de comprensión lectora*. Barcelona: Octaedro.
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008) *Metacognición: un camino para aprender a aprender*. Estudios Pedagógicos 34.1 pp. 187(11). [En línea]. Disponible en: <http://find.galegroup.com/itx/start.do?prodId=IFME>. [consulta: 07 de mayo de 2010]
- Palacios M., Chávez F. y Cáceres R. (1995) *Leer para pensar: Búsqueda y análisis de la información*. México D.F.: Logman de México.
- Palacios M., Canizal A. y Pérez Y. (1997) *Leer para aprender*. México D.F.: Alhambra.
- Pintado, J. (2006) *Estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para desarrollar hábitos de lectura en los alumnos de tercero y cuarto grado de los centros educativos Víctor Rosales Ortega y Rosa Carrera de*

Martos - Piura. Piura: Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación. Universidad Nacional de Piura. (paper)

- Pinzás. J. (2003). *Metacognición y lectura*. Perú: 2da Edición, Fondo Editorial de la Pontífica Universidad Católica del Perú.
- Pinzás J. (2006) *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Pueblo Libre: Fimart S.A.C.
- Piscocoya L. (2004) *Pruebas PISA: niveles de desempeño y construcción de preguntas*. EDUCACIÓN, Revista Semestral de la Facultad de Educación de la UNMSM. 2, pp.21-34. [En línea] Disponible en:
- http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualdata/publicaciones/educacion/n2_2004/03.pdf [consulta: 12 de mayo de 2010]
-
- Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA .Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2007) *La lectura en PISA 2000, 2003 Y 2006. Marco y pruebas de la evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Reyes, M. y Barrero, N. (2004). *Estrategias de animación para la lectura: metacognición, audición y lenguaje*. Sevilla: Guadalmena, D.L
- Smith F. (1990) *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- Silva, N. (2008) *Preguntas inferenciales v/s preguntas literales: la comprensión lectora en un texto escolar de primero medio del subsector de lenguaje y comunicación*. Cyber Humanitatis 45, pp. 23(14). [En línea]. Disponible en: <http://find.galegroup.com/itx/start.do?prodId=IFME>. [consulta: 07 de mayo de 2010]

- Solé I., (1996) Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? En F. López (Drtr.) *Comprensión lectora: Uso de la lengua como procedimiento*. (pp. 15-33) Barcelona: Graó.
- UNIVERSIDAD DE PIURA. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. (2001). *El lenguaje y la metacognición: Una propuesta desde el aula*. Lima: Ministerio de Educación.
- UNIVERSIDAD DE PIURA. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. (2002). *Comprensión lectora* Fascículo Autoinstructivo del Programa de Formación Continua de Docentes en Servicio. Lima: Ministerio de Educación.

ANEXOS

4.1. Censo de: (U) Unificación, (S) Subscripción, (M) Matrícula, (N) Nómine, (D) Datos, (E) Exámenes, (T) Temas, (O) Opciones, (N) Noción

(M) Matrícula, (T) Temas, (O) Opciones, (N) Noción

(M) Matrícula, (T) Temas, (O) Opciones, (N) Noción

(M) Matrícula, (T) Temas, (O) Opciones, (N) Noción

Nº Orden	Código del Estudiante	Apellidos y Nombres (Orden Alfabético)	Fecha de Nacimiento			Sexo M / F	Dato del Estudiante		Institución Educativa de procedencia ⁽¹⁾		Número por familia
			Año	Mes	Día		Matrícula	Grado	Nombre	Apellido	
22041025916130	130	HERRINER, ARIELIS	07	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	131	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	132	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	133	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	134	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	135	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	136	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	137	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	138	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	139	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	140	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	141	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	142	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	143	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	144	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	145	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	146	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	147	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	148	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	149	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	150	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	151	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	152	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	153	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	154	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	155	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	156	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	157	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	158	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	159	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	160	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	161	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	162	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	163	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	164	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	165	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	166	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	167	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	168	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	169	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	170	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	171	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	172	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	173	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	174	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	175	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	176	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	177	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	178	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	179	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	180	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	181	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	182	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	183	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	184	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	185	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	186	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	187	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	188	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	189	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	190	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	191	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	192	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	193	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	194	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	195	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	196	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	197	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	198	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	199	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51
22041025916130	200	QUARTANA, ALEJANDRO	08	03	2001	H	P	51	C	NO	51

Gracia Costillón

Resumen	
Hombres	18
Mujeres	14
Total	32

Responsable de la matrícula
Firma: *[Firma]*

Director (a) de la Institución Educativa
Firma: *[Firma]*

Aprobación de la Matrícula	
Dir.	Ma.
Dir.	Ma.

C) INSTRUMENTOS APLICADOS:

Anexo N°3

PRETEST

**Prueba
CLP
Formas Paralelas**

Felipe Alliende • Mabel Condemarin • Neva Milicić

3^{er} Nivel A

para la aplicación de la
Prueba de Comprensión
Lectora de Complejidad
Lingüística Progresiva.

IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO

Nombre: _____
Sexo: Masculino _____ Femenino _____
Fecha de Nacimiento: _____
Edad: _____ años _____ meses.
Fecha Examen: _____
Examinador: _____

APLICACIÓN INDIVIDUAL	APLICACIÓN COLECTIVA
-----------------------	----------------------

SUB-TEST	NOMBRE	Pág.	HORA		PUNTAJE			
			Inicio	Término	Bruto	Z	T	Percentil
III-A-(1)	Los colmillos	5						
III-A-(2)	José, Tomás y Francisco...	6						
III-A-(3)	Un paseo a la playa	8						
III-A-(4)	Estar satisfecho	10						

PUNTAJE TOTAL: _____	TIEMPO TOTAL: _____
----------------------	---------------------

Subtest III- A - (1)

"Los colmillos..."

Los colmillos de los elefantes salvajes son enormes.

Esa linda casa tiene cortinas blancas.

El colchón del pequeño niño era suave.

Los vidrios de la ventana grande eran gruesos.

Une con una línea cada palabra de la columna izquierda con la palabra que le corresponde de la columna derecha. Observa el ejemplo:

- | | |
|--------------|--------------|
| 0. casa | (a) salvajes |
| 1. colchón | (b) blancas |
| 2. elefantes | (c) linda |
| 3. niño | (d) grande |
| 4. cortinas | (e) gruesos |
| 5. ventana | (f) pequeño |
| 6. vidrios | (g) suave |
| 7. colmillos | (h) enormes |

Subtest III- A - (2)
*José, Tomás y Francisco...



José, Tomás y Francisco hicieron un paseo.
Cada uno llevaba su mochila.
En la mochila de José había panes, carne y frutas.
Tomás tenía una olla y una paila en su mochila.
Los trajes de baño y las chompas iban en la mochila de Francisco.
José juntó hojas secas y las encendió.
Francisco recogió toda la leña que pudo.
Tomás preparó la comida.
Entre todos lavaron los platos y las ollas.

Las letras que vienen a continuación significan lo siguiente:

F = Francisco

J = José

T = Tomás

Encierra en un círculo la F, la J o la T, según lo que corresponde. Observa el ejemplo:

- | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|
| 0. Salieron a pasear. | F | J | T |
| 1. Llevó las cosas de cocina. | F | J | T |
| 2. Trajo ropa de abrigo. | F | J | T |
| 3. Hizo de cocinero. | F | J | T |
| 4. Llevaban mochila. | F | J | T |
| 5. Se ocuparon del fuego. | F | J | T |
| 6. Lavaron los platos. | F | J | T |

Subtest III - A - (3)
"Un paseo a la playa"

Ayer fuimos a la playa.

El sol brilló todo el día.

El agua estaba tranquila y daba gusto bañarse.

Los papás durmieron siesta y armaron un partido de fútbol con los niños.

Las niñas jugaron con arena y conchitas.

Las mamás conversaron mucho y nos hicieron una rica comida.

Volvimos todos felices y quemados por el sol.

Encierra en un círculo la palabra "SI" cuando las oraciones que vienen a continuación digan lo mismo que pasó en la lectura.

Encierra en un círculo la palabra "NO" cuando las oraciones digan algo que no pasó. Observa el ejemplo:

- | | | |
|---------------------------------------|----|----|
| 0. Los niños fueron solos a la playa. | SI | NO |
| 1. A la playa fue una sola familia. | SI | NO |
| 2. Daban ganas de bañarse | SI | NO |
| 3. Los papás descansaron y jugaron. | SI | NO |
| 4. Las mamás estuvieron muy calladas. | SI | NO |
| 5. A algunos el paseo no les gustó. | SI | NO |

Subtest III - A - (4)
"Estar satisfecho"

A continuación se explican varias expresiones.

Encierra con un círculo la letra de la alternativa que significa lo mismo que la oración que tienes ante un guión. Observa el ejemplo:

0. No cesar de hacerle preguntas a alguien, significa: estar haciendo preguntas todo el tiempo.

— La tía no cesaba de hacerle preguntas a Tom.

- a) La tía se cansó de hacerle preguntas a Tom.
- b) La tía no quería hacerle preguntas a Tom.
- c) La tía siempre le hacía preguntas a Tom.

7. Estar satisfecho con lo que se ve, significa: ver algo que a uno le gusta o lo deja contento.

— La tía no estaba satisfecha con lo que veía.

- a) La tía no estaba contenta porque no veía bien.
- b) La tía no sabía lo que estaba viendo.
- c) La tía veía algo que no le gustaba.

2. Aprovechar cualquiera oportunidad, significa: hacer algo todas las veces que se pueda.

—Tom aprovecha cualquiera oportunidad para escaparse.

- a) Tom se escapaba todos los días de la casa.
- b) Tom se escapaba cada vez que podía.
- c) Tom podía escaparse todas las veces que quería.

3. Sorprender a alguien, significa: darse cuenta de lo que alguien hizo o está haciendo.

— La tía trataba a cada rato de sorprender a Tom.

- a) La tía quería atrapar a Tom en algo.
- b) La tía se sorprendía por las cosas que hacía Tom.
- c) A cada rato, la tía quería castigar a Tom.

Anexo N° 4
POSTEST

Prueba CLP Formas Paralelas

Felipe Alliende • Mabel Condemarín • Neva Milicić

3^{er} Nivel B

para la aplicación de la
Prueba de Comprensión
Lectora de Complejidad
Lingüística Progresiva.

IDENTIFICACION DEL ALUMNO

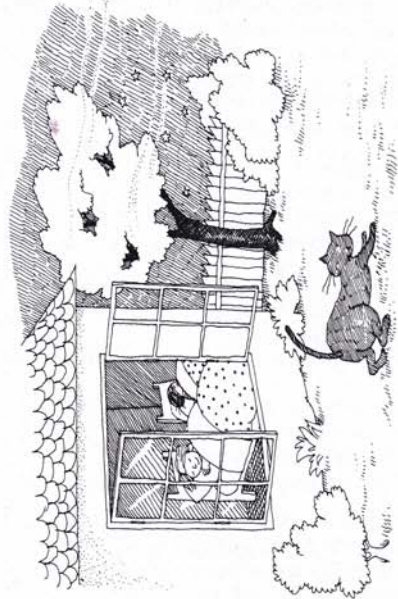
Nombre: _____
Sexo: Masculino _____ Femenino _____
Fecha de Nacimiento: _____
Edad: _____ años _____ meses.
Fecha Examen: _____
Examinador: _____

APLICACION INDIVIDUAL		APLICACION COLECTIVA	
-----------------------	--	----------------------	--

SUB-TEST	NOMBRE	Pág.	HORA		PUNTAJE			
			Inicio	Térm.	Bruto	Z	T	Percentil
III - B - (1)	La pieza...	4						
III - B - (2)	Noticias deportivas	6						
III - B - (3)	Problemas con el aire...	8						
III - B - (4)	Estar satisfecho	10						

PUNTAJE TOTAL: _____	TIEMPO TOTAL: _____
----------------------	---------------------

Subtest III - B - (1)
"La pieza..."



La pieza estaba algo oscura.
La mamá mandó a sus hijos a la cama.
El gato saltó al patio por la ventana.
Empezó a soplar el viento con suavidad.
Aparecieron algunas estrellas en el cielo.
Los grillos empezaron a cantar.
Ya había llegado la noche.

4

Une con una línea cada oración con las respuestas que están a la derecha. Observa el ejemplo:

- | | |
|---------------------------------------|--------------------|
| 0. Por ahí saltó el gato... | (a) Las estrellas |
| 1. Algunas aparecieron en el cielo... | (b) El gato |
| 2. Empezaron a cantar... | (c) La noche |
| 3. Estaba algo oscura... | (d) Los grillos |
| 4. Mandó a sus hijos a la cama... | (e) La pieza |
| 5. Empezó a soplar con suavidad... | (f) La mamá |
| 6. Saltó al patio por la ventana... | (g) Por la ventana |
| 7. Ya había llegado... | (h) El viento. |

5

No hubo goles entre verdes y naranjas.
¡Gran victoria de los celestes!
Los azules derrotaron a los rojos.
Los blancos no se presentaron al campo de juego.
¡Derrotados los adversarios de los lilas!
¡Aplastante derrota de los amarillos!

Las letras que vienen a continuación significan lo siguiente:

G = ganaron
P = perdieron
E = empataron
N = no jugaron

Encierra con un círculo la "G" si el equipo ganó; la "P" si el equipo perdió; la "E" si el equipo empató y la "N" si los equipos no jugaron. Observa el ejemplo:

0. Verdes	G	P	E	N
1. Celestes	G	P	E	N
2. Azules	G	P	E	N
3. Amarillos	G	P	E	N
4. Blancos	G	P	E	N
5. Lilas	G	P	E	N
6. Naranjas	G	P	E	N
7. Rojos	G	P	E	N

Un grupo de niños hizo un lindo paseo. Llegaron a un lugar muy amplio donde se podía respirar un fantástico aire puro. Al poco rato, unos cuantos niños empezaron a jugar al fútbol en una cancha muy seca y sin pasto.

Otros niños hicieron fuego con ramas verdes, y los cocineros pusieron las ollas al fuego, pero se olvidaron de colocarles las tapas.

Al poco rato, el aire estaba casi irrespirable.

Había un espantoso olor a comida; el humo hacía llorar los ojos; casi no se podía ver lo que pasaba por el polvo que se había levantado.

Entonces, los niños encargados del fuego partieron a buscar leña seca. Los jugadores de fútbol se cambiaron a una cancha de pasto.

Los cocineros le pusieron tapas a las ollas.

Al poco rato, el aire estaba otra vez tan puro y transparente como cuando llegaron, y los niños lo pasaron muy bien durante el resto del paseo.

Las letras que vienen a continuación significan lo siguiente:

Escribe una "C" si la frase indica una causa de los problemas que tuvieron los niños; escribe una "P" si la frase indica un problema y escribe una "S" si la frase indica una solución. Observa el ejemplo:

"C" Causas de los problemas.

"P" Problemas.

"S" Solución para los problemas.

0. S

Leña seca (solución para el problema del humo)

1. Leña verde.

2. Olor a comida.

3. Ollas sin tapa.

4. Tapas para las ollas.

Subtest III - B - (4)
"Estar satisfecho"

A continuación se explican varias expresiones.

Encierra con un círculo la letra de la alternativa que significa lo mismo que la oración que tienes ante un guión. Observa el ejemplo:

0. Estar satisfecho con lo que se ve: ver algo que a uno le gusta o lo deja contento.

—La tía no estaba satisfecha con lo que veía.

a) La tía no estaba contenta porque no veía bien.

b) La tía no sabía lo que estaba viendo.

c) La tía veía algo que no le gustaba.

10

1. Sorprender a alguien significa: darse cuenta de lo que alguien hizo o está haciendo.

— La tía trataba a cada rato de sorprender a Tom.

a) La tía quería pillar a Tom en algo.

b) La tía se sorprendía por las cosas que hacía Tom.

c) A cada rato, la tía quería castigar a Tom.

2. No cesar de hacerle preguntas a alguien, significa:

estar haciendo preguntas todo el tiempo.

— La tía no cesaba de hacerle preguntas a Tom.

a) La tía se cansó de hacerle preguntas a Tom.

b) La tía no quería hacerle preguntas a Tom.

c) La tía siempre le hacía preguntas a Tom.

11

3. Alterarle los nervios a alguien , significa:
causarle enojo o hacerle perder la paciencia a
alguien.

— Sid, el hermanastro de Tom, jamás altera-
ba los nervios de la tía. “

a) Sid nunca enojaba a la tía.

b) Sid ponía nerviosa a la tía.

c) Sid nunca se enojaba con su tía.

Anexo N° 5
CUESTIONARIO INICIAL

Contamos cómo lo hacemos

Nombre: _____

Edad: _____ **Grado y Sección:** _____ **Fecha:** _____

1.- Has comprendido el texto leído: SI NO

2.- ¿Qué recuerdas del texto? Escríbelo.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3.- ¿Qué hiciste para **comprender** el texto?

- a) Subrayar la idea principal.
- b) Imaginarte las escenas de la historia.
- c) Anotar lo más importante.
- d) Otras

cosas:.....
.....
.....

Anexo N°6
CUESTIONARIO 1

EVALUAMOS NUESTRA COMPRENSIÓN LECTORA.

NOMBRE:.....

GRADO Y SECCIÓN:.....

FECHA:.....

LOS DUENDES

Una noche, el zapatero y su esposa se quedaron escondidos en el taller. Y al sonar las doce, aparecieron dos duendecillos desnudos. Los duendes cogieron los instrumentos de trabajo: las tijeras, la aguja, el hilo y el cuero. Y muy apurados se pusieron a coser, agujerear y clavetear.

La mujer del zapatero dijo a su marido:

—¡Pobres duendecillos! Están desnudos. Les haremos unos preciosos trajecitos para que no pasen frío.



Las letras que vienen a continuación significan lo siguiente:

Z= zapatero

E= esposa

D= duendes

Encierra en un círculo la Z, la E o la D según corresponda. Observa el ejemplo:

- | | | | |
|--|---|---|---|
| 0.- Se quedaron escondidos en el taller. | Z | E | D |
| 1.- Estaban sin ropa. | Z | E | D |
| 2.- Cosieron y clavetearon los zapatos. | Z | E | D |
| 3.- Aparecieron al sonar las doce. | Z | E | D |
| 4.- Acordaron elaborar trajes pequeños. | Z | E | D |
| 5.- Eran muy pequeños. | Z | E | D |

La aventura de Blancacienta

Hace mucho tiempo, en un país muy, pero muy cercano, había una niña muy morena que se llamaba Blancacienta.

Un día ella y siete enanitos quisieron subir a una carroza para ir a un gran baile. Pero como no cabían, Blancacienta se cayó y rompió su zapatito de cristal.

Los enanitos decidieron regalarle otro zapatito y alquilar una carroza más grande.

En el baile Blancacienta conoció a su príncipe azul. Y al poco tiempo se casaron.



Encierra en un círculo en un círculo la palabra "SI" cuando las oraciones que vienen a continuación digan lo mismo que pasó en la lectura.

Encierra en un círculo la palabra "NO" cuando las oraciones digan algo que no pasó.

Observa el ejemplo:

- | | | |
|--|----|----|
| 0.- Habla una niña muy blanca. | SI | NO |
| 1.- Los enanitos subieron todos a la carroza. | SI | NO |
| 2.- Blancacienta perdió su collar. | SI | NO |
| 3.- El príncipe verde se casó con Blancacienta. | SI | NO |
| 4.- Los enanitos compraron otra carroza. | SI | NO |
| 5.- Blancacienta fue a un baile. | SI | NO |
| 6.- El zapatito de cristal se le cayó a una reina. | SI | NO |

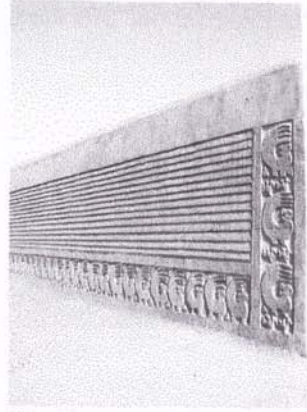
Mi viaje a Trujillo

En las vacaciones de julio viajé con mi familia a Trujillo. Nos fuimos en bus por la carretera Panamericana Norte. Llegamos luego de 9 horas de viaje.

Visitamos muchos sitios: el viernes, la Catedral y la Plaza de Armas; el sábado fuimos a Huanchaco y el domingo recorrimos Chan Chan.

Chan Chan fue lo más impresionante. ¡Es una ciudad hecha de adobe! Los habitantes de la cultura Chimú la construyeron hace muchísimos años. Tiene laberintos, plazas, viviendas, templos, caminos, murallas...

Luego de almorzar nos fuimos al hotel a prepararnos para viajar de regreso, pues mis papás tenían que trabajar el lunes.



Chan Chan

Encierra en un círculo en un círculo la palabra "SI" cuando las oraciones que vienen a continuación digan lo mismo que pasó en la lectura.

Encierra en un círculo la palabra "NO" cuando las oraciones digan algo que no pasó.

Observa el ejemplo:

- | | | |
|--|----|----|
| 0.- El narrador viajó en julio a Talara. | SI | NO |
| 1.- El viaje duró 9 horas. | SI | NO |
| 2.- Los chimúes construyeron Chan Chan. | SI | NO |
| 3.- El viernes visitaron solo la Plaza de Armas. | SI | NO |
| 4.- El sábado fueron a Huanchaco. | SI | NO |
| 5.- Almorzaron en la playa. | SI | NO |
| 6.- Regresaron el domingo | SI | NO |

Anexo N° 7
CUESTIONARIO 2

EVALUAMOS NUESTRA COMPRENSIÓN LECTORA.

NOMBRE:.....

GRADO Y SECCIÓN:.....

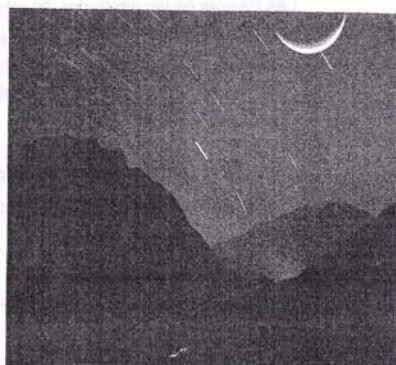
FECHA:.....

LAS ESTRELLAS FUGACES

Las **estrellas fugaces** son pequeños trozos de roca. Estos **están** dispersos por el espacio y se mueven a gran **velocidad**.

Cuando estos trozos de roca entran en la atmósfera, emiten un destello de luz que aparece en el **cielo** con la forma de una preciosa **cola**. Pero la luz sólo dura unos instantes... ¡Es muy fugaz!

Es raro ver estrellas fugaces en el cielo. Si ves una, mírala con **atención**. Pide un deseo. Dicen que trae suerte.



UNE CON UNA LÍNEA LAS PALABRAS DE LA COLUMNA DE LA IZQUIERDA CON LA QUE LE CORRESPONDE DE LA COLUMNA DE LA DERECHA.

1.- ESTRELLAS

INSTANTANEA

2.- LUZ

PRECIOSA

3.- COLA

FUGACES

4.- ROCAS

VELOCES

Anexo N° 8

RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS 1 Y 2

Cuestionarios			
	ALUMNOS	1 (17)	2 (10)
1	Aguila Y., Jorge L.	10	8
2	Alama G. Junior D.	14	9
3	Benites S., Adriana X.	14	7
4	Bereche M., Maricielo.	16	7
5	Campos R., Walter.	13	7
6	Castillo P., Jhonatan J.	15	4
7	Chamba S., Roxana E.	11	6
8	Chambio M., Ana.	15	9
9	Chavez P., Alexander L.	13	9
10	Chero Ch., Cristhoper J.	15	NO ASISTÓ
11	Chiroque P., Flor.	17	NO ASISTÓ
12	Condolo., Patricia Z.	11	8
13	Dominguez V., Jeferson.	9	9
14	Duran C., Lucia A	14	5
15	Gomez N., Daniela	15	8
16	Gomez R., Helen J.	12	5
17	Granja L., Danfer.	5	5
18	Guaylupo G., Grecia M.	13	8
19	Lopez C., Fernando G.	13	8
20	Machuca CH., Aitor J.	17	8
21	Mio CH. Jorge G.	9	9
22	Neyra CH., Zarely.	9	9
23	Nuñez E., Fiorella.	13	8
24	Palacios G., Dayana.	17	5
25	Perez CH., Rosa	NO ASISTÓ	8
26	Rebolledo P., Yeremy J.	9	5
27	Rey V., Pedro D.	13	NO

			ASISTÓ
28	Silupú P., Josué M.	15	10
29	Sosa B., Italo	13	5
30	Trelles C., Luis F.	12	9
31	Vilchez B., Fernanda C.	13	6
32	Zeta F., Keily T.	12	6
33	Zeta N., Lucerito.	13	NO ASISTÓ

D) MATERIALES DE LAS SESIONES
SESIÓN 1:

Anexo N° 9
TEXTO EL NIÑO Y EL SABIO

EL NIÑO Y EL SABIO

Había una vez un anciano muy sabio que estaba orgulloso de sus diversos y profundos conocimientos. Un día de verano, el sabio se fue a pasear al campo en su auto. Iba profundamente concentrado en sus pensamientos, cuando de pronto frenó asustado, en medio del camino había un niño de unos siete años que jugaba con tierra, piedras, ramitas y pedazos de vidrio y hojalata. El sabio tocó la bocina, pero el niño seguía jugando sin hacerle caso.

El sabio se bajó del auto y acercándose al niño le preguntó: —
¿Qué pasa? ¿No quieres dejarme pasar por el camino?

El niño lo miró de abajo hacia arriba y, con aire de sorprendido, le contestó:

-No es mi culpa, señor. Usted ve que estoy construyendo una ciudad, y no son las paredes las que deben moverse para dar paso a su carro, sino al revés.

El sabio quedó extrañado por la respuesta y le dijo:

-Me parece que tienes una inteligencia poco común para tu edad.

- ¿Por qué se extraña usted? A la semana de nacidos los conejos saben correr y saltar, y en un tiempo igual las abejas saben hacer y fabricar su panal. ¿Por qué no podría yo saber algunas cosas a los siete años?

- ¡Hummm! Te voy a hacer algunas preguntas y si respondes, creeré que tienes algunos conocimientos. ¿Aceptas?

-Estoy listo.

-Dime, ¿cuál es el fuego que no echa humo, el agua donde no vive ningún pez, el cerro que no tiene piedras y el árbol sobre el cual no crece ninguna rama?

El niño pensó un instante y dijo:

Fuego sin humo lo tiene usted en el sol, en la fiebre y en las luciérnagas. Agua sin peces la tiene usted en cualquier manantial o en el caño de su casa. Árbol en el que no crezcan ramas lo tiene usted en cualquier palmero o en un árbol muerto. Y cerros sin piedras los tiene usted en las dunas, que son toditas de arena, y también en ese cerro de enfrente, que es todito de arcilla. Vaya usted allá y veremos si encuentra siquiera una. El sabio se quedó admirado y antes de que pudiera decir algo escuchó que el niño agregaba:

—Ahora me toca a mí. Si pierde, tendrá que dar la vuelta a mi ciudad.

—Está bien, pregunta nomás.

—Muy bien. Dígame usted, ¿cuántas estrellas hay en el cielo?

-¿Por Qué me preguntas sobre algo tan lejano y que además nadie sabe? Pregúntame sobre algo más cercano para responderte.

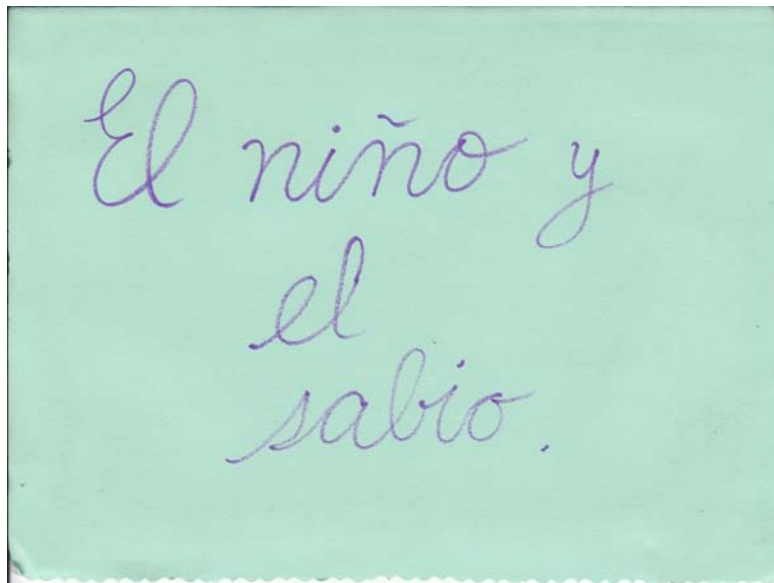
-Muy bien. ¿Cuántos pelos tiene usted en las cejas?

El anciano se puso a reír, subió a su carro, lo puso en marcha y pasó por un costado de la ciudad del niño y se puso a pensar muy seriamente sobre cómo averiguar cuántas estrellas hay en el cielo y cuántos pelos tenía en sus cejas.

Anexo N° 10
FOTOS DEL TRABAJO DE LOS NIÑOS



SESIÓN 2:
Anexo N° 11
CUENTO TARJETA



Un anciano muy sabio se encontró en el camino un día a un niño construyendo una ciudad con tierra, piedras, ramitas, pedacitos de vidrio y hojelata.



El sabio le hizo algunas preguntas para probar la inteligencia del niño y éste respondió también que el sabio quedó admirado.

Entonces el niño le hizo la pregunta cuántas estrellas hay en el cielo? Si el anciano respondía bien el niño debía sacar su ciudad del camino.



Pero el sabio no pudo responder, ni tampoco contestó a: ¿cuántas pelotas tenía en sus cajas? Así que pasó por un costado de la ciudad del niño con su carro.

ZENÓN, EL PESCADOR

Zenón ayudaba a su padre a pescar. El padre arrojaba el anzuelo en una profunda poza del río y extendía el cordel por sobre las bajas ramas de los árboles hasta la puerta de su choza, con una pequeña lata, confeccionada como timbre o campanita, al extremo.

El tintineo de esta lata anunciaba la caída de un pez. De cualquier sitio de la chacra era oído aquel tintineo. A veces a medianoche sonaba la lata, y Zenón era el primero en escuchar el aviso y despertaba a su padre. No había cosa que más gustara en el mundo a Zenón que esa pesca emocionante.

Un día sus padres se fueron al pueblo a hacer compras, recomendando a Zenón que no se moviera de la choza. Pero el muchacho, tan luego como sus padres desaparecieron del alcance de su vista, decidió ir a pescar en el río con su pequeño anzuelo de caña. Y después de sacar lombrices para carnada, cavando con su machete en la tierra húmeda de la chacra, se marchó caña al hombro, río arriba, en busca de un sitio apropiado. Encontró una amplia y limpia playa, con agua empozada. Cortó una ramita para ensartar en ella, por las agallas, los peces que cogiera. Zenón estaba pesca que pesca en la soledad quemante del sol, ningún tiro era perdido, tanto que ya tenía casi cubierta de peces de toda clase y tamaño la ramita de más de un metro de longitud.

De pronto, el muchacho se fijó en unos montoncitos de arena y hojarasca que se levantaban en la playa no muy lejos de él. "Huevos de caimanes", se dijo y siguió pescando, sin hacer caso del fuerte sol de media mañana, ni de las mariposas que se posaban en su menuda cabeza de pelos erizados, ni de los tábanos que le picaban en los pies descalzos y en las manos.

Pero esos montoncitos de hojas y arena, que encerraban huevos de caimanes, le fascinaban; había oído contar que los huevos de caimán sonaban como campanillas al ser tocados, y que ante este sonido aparecían furiosos los caimanes, sobre todo las caimanas. ¿Sería cierto? Sin embargo, ¿dónde estaban los caimanes? No los veía por el río, sólo había visto pasar por la orilla una boa.

Los caimanes estarían cerca, indudablemente, andando en el bosque o descansando bajo los árboles. "No, no, de ninguna manera tocaría él esos peligrosos montoncitos. ¡Si hubiera traído la carabina!". Ya tenía una gran sarta de pescados. Ya era hora de volver. Enroscó su sedal en la caña, sumergió dos veces la sarta en el agua y se iba, pero esos montoncitos de hojas y arena, ¡bah!, ¿por qué no hacer la prueba? Después correría, correría, ¿acaso no sabía correr? Los caimanes no lo alcanzarían y el atrevido Zenón tocó con la punta de su caña no sólo un montoncito, sino tres, de modo que se produjo un simultáneo campanileo y muchos caimanes, los ojos chispeantes y con tremendo ruido, se vinieron contra él del bosque, de aguas arriba, de la otra ribera.

Zenón, felizmente, trepó como un mono a un árbol de la vera. Los caimanes, rabiosos, con ojos encendidos, gruñendo y topeteándose, rodearon el árbol. Zenón estaba sitiado por las fieras y éstas no demostraban ni pizca de intención de retirarse.

El muchacho, sin embargo, no perdió el ánimo. Desde las ramas del árbol, agachándose, provocaba a los caimanes con su caña, hasta que se acordó que esos animales tenían pánico al ruido del tigre. Poniéndose las manos juntas y ahuecadas sobre la boca, imitó el rugido del tigre, tan a la perfección que los caimanes se hicieron humo, se retiraron, desaparecieron en las aguas.

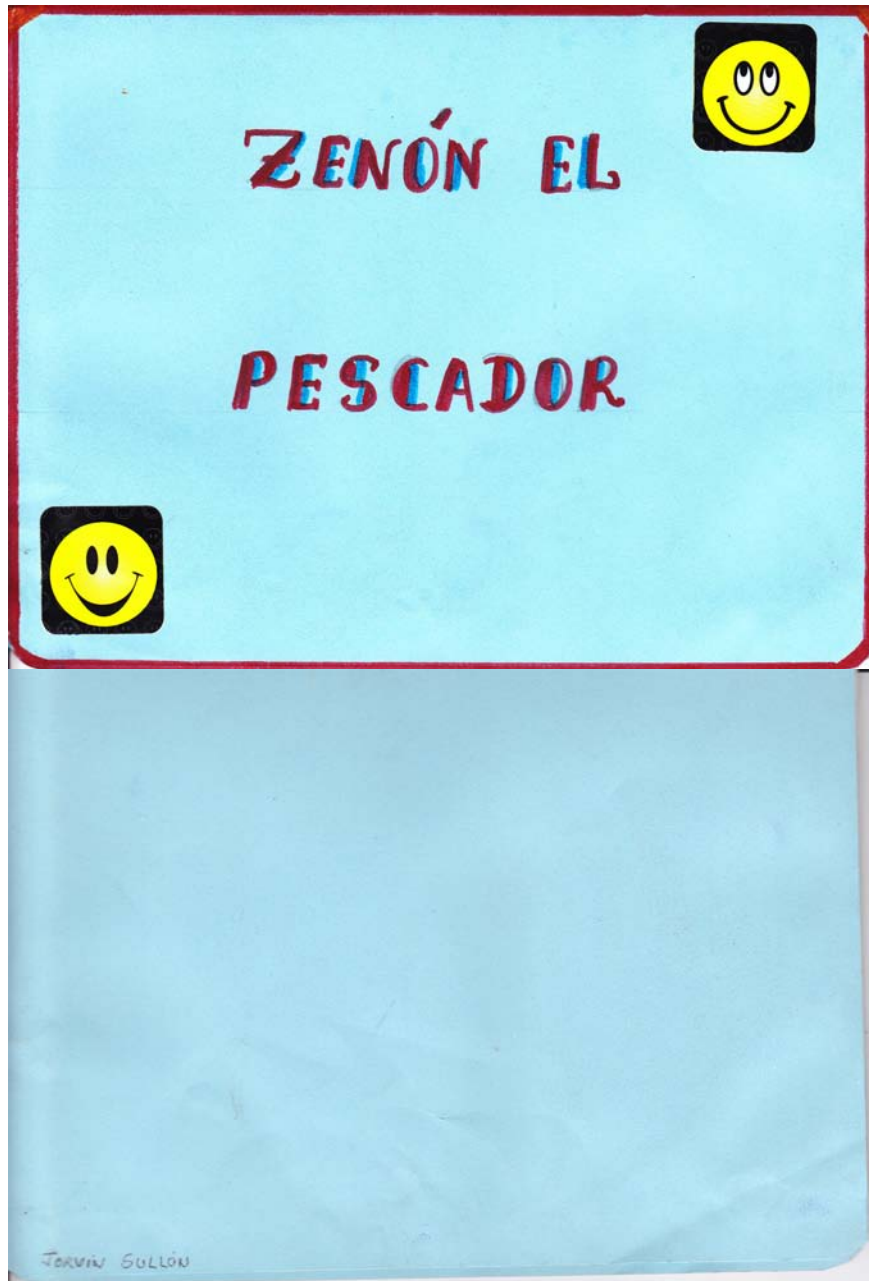
El vivaracho Zenón, sonriendo, bajó del árbol y con su sarta de pescados en la espalda regresó a su casa. Necesario es saber por qué los caimanes tienen pánico al tigre: porque les come la cola.

Si un caimán está en la orilla de un río o de un lago y oye rugir al tigre, desaparece velozmente en las aguas; pero si se halla en el bosque, se paraliza de terror y el tigre le come la cola a dentelladas, únicamente la cola, sin que el caimán diga esta boca es mía.

Pero si un tigre pasa silenciosamente por un río lleno de caimanes, éstos le destrozan en menos tiempo que pica un zancudo, por eso el muy ladino, antes de atravesar un río, ruge en la orilla.

Francisco Izquierdo Ríos (peruano).

Anexo N° 13
TRABAJOS DE LOS ALUMNOS



Un día Zenon se fue a pasear de pronto encuentra una amplia y limpia playa con agua estancada empezó a pescar era tiro seguro pescando muchas peces de toda clase.



De pronto se fijó en unos montoncillos de arena y hojarasca y eran unos huecos de caimanes como era inquieta empezó a sonar los huecos y luego los caimanes salieron furiosos y los siguieron. Felizmente trepo como un mono a un árbol los caimanes rodearon el árbol.

Hicieron que se acordó de que esos animales tenían pánico al ruido del tigre poniendo las manos juntas y ahuecadas sobre la boca imito el rugido del tigre tan a la perfección que los saimanes se hicieron harro y se retiraron.



El vivaracho Limón escondiendo bajo del árbol y con su cesta de pescados en la espalda regreso a casa.

Zenón el Pescador

NOMBRE
JOSUE MIGUEL SILUPÚ PUERTAS

GRADO Y SECCIÓN
4TO "A"

INSTITUCIÓN EDUCATIVA
Santísima CRUZ - CHULUCANAS.

Zenon era un niño que siempre se
 metía al agua en una profunda poza en el río, el cual
 tenía una pequeña lata colgándole como timbre. Cuando
 sonaba la lata Zenon era el primero en sacar el agua y después
 iba a su padre. No había otra cosa en el mundo que le gustara o
 Zenon que la poza.



Un día sus padres se fueron al pueblo a hacer unas compras, recomendando
 a Zenon que no se moviera de la poza.
 Pero al tan largo como sus padres desaparecieron de su vista, decidió ir a
 pescar al río con su pequeña canoa. Saca lombigas para la carnada
 y se marcha hacia el hembajicé arriba. Encuentra una amplia y limpia
 poza empinada.
 Zenon estaba pescando y pescando y ningún pez era pescado, y tenía poco de
 toda clase y tamaño en una canoa que medía más de un metro de
 longitud.

La prueba el muchacho vio unos montoncitos de arena y hojarasca que se levantaban no muy lejos de él. Huesos de caimanes se dijo y algunos pecaroles sin hacer caso. Pero esos huesos de caimanes le fascinaron; había sido común que los huesos de caimanes se veían como conchas en el río Teca y que los caimanes parecían furtivos ¿Será cierto? de ninguna manera Teca era esos peligrosos montoncitos. Ya tenía una saca de pecaroles ya era hora de volver entonces se sentó en la caña y se iba pero esos montoncitos cubiertos de arena los inquietaban... ¿Porque no hacer la prueba? después correría, correría.



Los caimanes no lo alarmaban y Zenon tocó con la punta de su caña no solo un montoncito si no tres y se posesijo un campañales y muchos caimanes, con los ojos chispeantes miraron contra el bosque. Zenon felicitando se trape como un mono a un árbol de la zona. Los caimanes, ruidos, gritos, ruidos resonaron el árbol Zenon estaba acostumbrado pero no perdió el ánimo. Desde las ramas del árbol agachándose provocaba a los caimanes con su caña y se acordó que esos animales también miran al ruido del agua y al ruido del tiempo tan a la perfección que los caimanes desaparecieron en las aguas. Zenon bajó del árbol y regresó a su casa.

SESIÓN 3:

Anexo N° 14

TEXTO: LOS INVITADOS QUE SE EXCUSAN

Un hombre dio una gran cena y convidó a muchos; a la hora de la cena envió a su siervo a decir a los invitados: "Venid, que ya está todo preparado." Pero todos a una empezaron a excusarse. El primero le dijo: "He comprado un campo y tengo que ir a verlo; te ruego me dispenses." Y otro dijo: "He comprado cinco yuntas de bueyes y voy a probarlas; te ruego me dispenses." Otro dijo: "Me he casado, y por eso no puedo ir."

«Regresó el siervo y se lo contó a su señor. Entonces, airado el dueño de la casa, dijo a su siervo: "Sal en seguida a las plazas y calles de la ciudad, y haz entrar aquí a los pobres y lisiados, y ciegos y cojos." Dijo el siervo: "Señor, se ha hecho lo que mandaste, y todavía hay sitio." Dijo el señor al siervo: "Sal a los caminos y cercas, y obliga a entrar hasta que se llene mi casa." Porque os digo que ninguno de aquellos invitados probará mi cena».

Lucas 14, 15-24

Anexo N° 15
TEXTO: EL HADA ORDELENA



LECTURA

El hada Ordelena

Javier Boller



En un lugar lejano la gente vivía en armonía. Todo estaba bien organizado; los campos eran regados y se cosechaban los frutos. Un día un hechizo cambió la vida y el orden que había en el pueblo. Los estudiantes no iban a la escuela, las campanas de la iglesia tocaban a otra hora. Eran días horribles de gran confusión. Todo era desorden. Hasta los animales no cumplían su deber: los caballos rechazaban a sus jinetes, las gallinas no ponían huevos y las vacas no daban leche.

En eso, un hada madrina se presentó a una niña y le dijo:

- ¿Qué ha sucedido aquí?

- Este pueblo era próspero y ordenado, ahora todo es un caos.- dijo Juanita, que así se llamaba la niña.

- No te preocupes, niñita. Yo haré que todo mejore.

De pronto, todo cambió. Las campanas volvieron a sonar a su hora, los niños volvieron a la escuela; volvió el orden. Juanita preguntó:

- Y, ¿cómo se llama, buena señora?

- Mi nombre es Ordelena. Yo hago posible la organización y la buena marcha de las cosas. Recuérdame con cariño.

Diciendo esto el hada desapareció.

24

Leyenda de los temblores

Por estas tierras se cuenta que, hace mucho tiempo, hubo una serpiente de colores, brillante y larga.

Era de cascabel y para avanzar arrastraba su cuerpo como una víbora cualquiera. Pero tenía algo que la hacía distinta a las demás: una cola de manantial, una cola de agua transparente.

Sssh sssh...la serpiente avanzaba. Sssh sssh... la serpiente de colores recorría la tierra. Sssh sssh...la serpiente parecía un arcoiris jugueteón, cuando sonaba su cola de maraca. Sssh sssh...

Dicen los abuelos, que donde quiera que pasaba dejaba algún bien, alguna alegría sobre la tierra.

Sssh sssh...ahí iba por los montes y llanos, mojando todo lo que hallaba en su paso. Sssh sssh... ahí iba por los montes y llanos, dándole de beber a los plantíos, a los árboles y a las flores silvestres. Ssh sssh...ahí iba por el mundo, mojando todo, regando todo, dándole de beber a todo lo que encontraba a su paso.

Hubo un día en el que los hombres pelearon por primera vez y la serpiente desapareció. Entonces hubo sequía en la tierra.

Hubo otro día en que



los hombres dejaron de pelear y la serpiente volvió a aparecer. Se acabó la sequía, volvió a florecer todo. Del corazón de la tierra salieron frutos y del corazón de los hombres brotaron cantos.

Pero todavía hubo otro día en el que los hombres armaron una discusión grande, que terminó en pelea. Esa pelea duró años y años. Fue entonces cuando la serpiente desapareció para siempre.

Cuenta la leyenda que la serpiente no desapareció, sino que se fue a vivir al fondo de la tierra y que ahí sigue. Pero, de vez en cuando, sale y se asoma. Al mover su cuerpo sacude la tierra abre grietas y asoma la cabeza. Como ve que los hombres siguen en su pelea, sssh...ella se va. Sssh sssh...ella regresa al fondo de la tierra. Sssh sssh...ella hace temblar... ella desaparece.

ANTONIO RAMIREZ GARCIA

SESIÓN 4:
Anexo N° 17
TEXTO EL ZORRO Y EL CÓNDOR



Discutían acaloradamente un zorro y un cóndor sobre sus fuerzas y aptitudes respectivas para desafiar el frío de las punas.

—¿Hablas de resistencia —decía el cóndor al zorro— cuando te veo acurrucado y hecho un ovillo los días

lluviosos, encerrado en la cueva, tú y tu prole, royendo huesos y pereciendo de hambre?

—¿Y tú, **cofrade**, a quien ni se ve, sumido en su escondrijo, empollando como una gallina clueca, crees ser más capaz que yo?



—A mí —replicó el cóndor— con tender un ala y cubrirme con la otra me basta, en tanto que tú ...

—¿Yo? ... En mi cola llevo abrigo y protección.

No pudiendo convencerse con razonamientos, como sucede así siempre que se disputa, acordaron apelar a los hechos.

—Pues bien —propuso el zorro— vamos a quedarnos toda una noche a la **intemperie**, con una condición: el que se retire pierde la apuesta y será pasto del que permanezca en pie.

—¡Aceptado!, pero tempestuosa ha de ser la noche —agregó el cóndor.

—¡Choca! —exclamó el otro—. Y fijaron plazo.

Llegada la estación de las tormentas, cierto día en que nubes grises se

amontonaban como torbellinos de humo, fuese volando el cóndor en busca del zorro y hubo de acompañarlo para dar cumplimiento a lo **pactado**.

Mientras el **impasible** cóndor desafiaba la lluvia que chorreaba y resbalaba por su reluciente y apretada **plumazón**, al desventurado zorro **prorrumpía** de vez en cuando en lastimeros aullidos: Alaláu (hay qué frío). Y con voz más desfalleciente gemía: Alaláu (¡me muero de frío!) ...

—¡Huararará! —respondía el cóndor.

Pasada la noche, el alado rey sacude su **alba** cola y **renegrado** manto, y con paso imponente dirígese a donde había dejado a su rival, el que, **aterido** y **yerto**, **yacía** sin vida.

Adolfo Vienrich
Perú

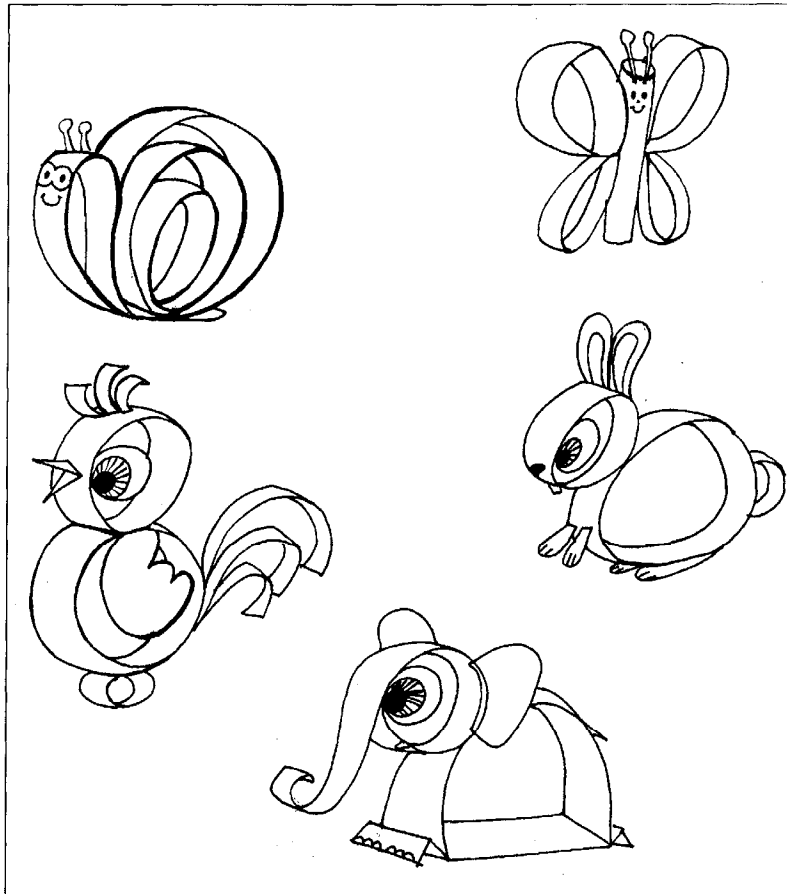
Anexo N°18

CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN:

Marco en la alternativa correcta.

- a. El zorro y el cóndor eran muy amigos.
- b. El zorro y el cóndor eran enemigos.
- c. El zorro y el cóndor eran rivales.
- d. El zorro y el cóndor discutían sobre sus fuerzas y aptitudes para soportar el frío de las punas.
- e. El zorro y el cóndor discutían sobre sus fuerzas y aptitudes para cruzar el río.
- f. El zorro y el cóndor discutían sobre la capacidad para conseguir amigos.
- g. El zorro y el cóndor decidieron medir sus fuerzas a través de una apuesta.
- h. El zorro y el cóndor decidieron medir sus fuerzas a través de un juego.
- i. El zorro y el cóndor decidieron medir sus fuerzas a través de un partido de fútbol.
- j. Ambos acordaron pasar toda una noche a la intemperie llegada la estación de primavera.
- k. Ambos acordaron pasar toda una noche a la intemperie llegada la estación de otoño.
- l. Ambos acordaron pasar toda una noche a la intemperie llegada la estación de tormentas.
- m. La apuesta se realizó una noche cualquiera.
- n. La apuesta se realizó una noche de tempestad.
- ñ. La apuesta se realizó una noche lluviosa.
- o. El zorro murió sin dar marcha atrás por querer demostrar que era más resistente que el cóndor.
- p. El cóndor murió sin dar marcha atrás.
- q. El cóndor ganó la apuesta porque su plumazón le permitía soportar el frío y la lluvia.

Anexo N°19
MODELO DE TÍTERES:



SESIÓN 5:
Anexo N° 20
MÁSCARA



Anexo N°21
TEXTO CON GAZAPOS Y PREGUNTAS: HUBO UNA VEZ
UN REY.

Hubo una vez un rey.

Hubo una vez un rey de un país que vivía en las tinieblas.
No había estrellas. Ni Luna. Ni Sol. Ni siquiera esa amorosa

lumbre que consiguen los animales con sus manos. *¿Por qué habría tinieblas en el país?*



La causa de aquella oscuridad era la eterna pesadumbre del rey. Porque era un rey triste y descontento con todo. *¿Qué le causaría tristeza al rey?*

Muy cerca del reino discurría un claro y sucio arroyuelo. Las aguas eran como el cristal: dejaban ver el fondo de sí mismas. Había piedrecillas azules y helechos multicolores. Y allí iban los hombres en busca de transparencia. *¿Por qué buscaban la transparencia en el arroyuelo?*

Muchas cosas poseía el rey triste.

No castillos, residencias. No vasallos, seguidores. No extensiones de tierras. Sí edificios gigantes. No rebaños, sí comercios. Porque era un monarca coronado de males.

Sin embargo, el rey no era feliz. Le faltaba lo esencial.
La ilusión y la alegría.

Tan grande era su tristeza que había sumido al reino en la más negra oscuridad. Ni los sabios, ni los amigos lograban desterrar la niebla de aquel lúgubre país.

Muy cerca del arroyo habitaba un pastor. No poseía bienes ni riquezas, pero era amigo del tiempo y de las cosas. Era un pequeño monarca de la felicidad. *¿Se parecía el pastor al rey? ¿Por qué?*

Un día inesperado, el rey salió de su canasta. Con séquito imperial, con antorchas de flores y fuegos artificiales.

Llegaron muy cerca del arroyuelo, y el rey logró verse en las rocas. Pudo observar el fondo transparente del río. Vio helechos, piedrecillas azules, pececitos brillantes. Descubrió de repente el valor de la luz, y comprendió, de pronto, la razón de sus penas y la causa de la noche sobre la población.

El egoísmo, dijo, tiene, formas oscuras.

Pablo, el pastor feliz, acertó a pasar por aquel sitio. Al ver al rey, entendió la niebla y se puso a cantar:

“Quien quiera luz
que entregue el corazón a sus hermanos.
Quien busque el día

que le dé siempre forma a la esperanza.

Quien quiera ser feliz

que se asome al arroyuelo de la muerte

y se ubique en el fondo

compartiéndolo todo con los hombres. *¿Qué hará el rey ahora?*

El rey ya no es más rey. La ciudad ha retornado a la luz. Y los días y las noches se suceden y hay muchos hombres cantándole a la vida.

Carlota Flores de Naveda

(peruana)

PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN:

Nombre:

¿Por qué el país donde vivía el rey era un lugar lúgubre?

¿La felicidad significa tener dinero y muchos bienes? ¿Por qué sí o por qué no?

Anexo N°22

TEXTO ORIGINAL

Hubo una vez un rey

Hubo una vez un rey de un país que vivía en tinieblas. No había estrellas. Ni Luna. Ni Sol. Ni siquiera esa amorosa lumbre que consiguen los hombres con sus manos.

La causa de aquella oscuridad era la eterna pesadumbre del rey. Porque era un rey triste y descontento de todo.

Muy cerca del reino discurría un claro y límpido arroyuelo. Las aguas eran como el cristal: dejaban ver el fondo de sí mismas. Había piedrecillas azules y helechos multicolores. Y allí iban los hombres en busca de transparencia.

Muchas cosas poseía el rey triste.

No castillos, residencias. No vasallos, seguidores.



No extensiones de tierra, sí edificios gigantes. No rebaños, sí comercios.
Porque era un monarca coronado de bienes.

Sin embargo, el rey no era feliz. Le faltaba lo esencial. La ilusión y la alegría.

Tan grande era su tristeza que había sumido al reino en la más negra oscuridad.

Ni los sabios, ni los amigos lograban desterrar la niebla de aquel lúgubre país.

Muy cerca del arroyo habitaba un pastor. No poseía bienes ni riquezas, pero era amigo del tiempo y de las cosas. Era un pequeño monarca de la felicidad.

Un día inesperado, el rey salió de su palacio. Con séquito imperial, con antorchas de luz y fuegos artificiales.

Llegaron muy cerca del arroyuelo, y el rey logró verse en el agua. Pudo observar el fondo transparente del río. Vio helechos, piedrecillas azules, pececitos brillantes. Descubrió de repente el valor de la luz. Vio su rostro triste y pálido. Percibió al final la diferencia entre la oscuridad y la luz, y comprendió, de pronto, la razón de sus penas y la causa de la noche sobre la población.

El egoísmo, dijo, tiene formas oscuras.

Pablo, el pastor feliz, acertó a pasar por aquel sitio. Al ver al rey, entendió a la niebla y se puso a cantar:

*"Quien quiera luz
que entregue el corazón a sus hermanos.
Quien busque el día
que le dé siempre forma a la esperanza.
Quien quiera ser feliz
que se asome al arroyuelo de la vida
y se ubique en el fondo
compartiéndolo todo con los hombres".*

El rey ya no es más rey. La ciudad ha retornado a la luz. Y los días y las noches se suceden y hay muchos hombres cantándole a la vida.

Carlota Flores de Naveda
(peruana)

SESIÓN 6:

Anexo N° 23

TEXTO HERMOSA ACCIÓN CARITATIVA

Hermosa Acción Caritativa

Muy de madrugada, el vendedor de periódicos, un ágil y despierto muchacho de unos once años de edad, nos dejó el diario matutino; mi madre, con tono convincente y decidido, añadió, después de leerlo:

—Enriquito, dile a tu hermana Silvia que haga un paquete con toda la ropa limpia que ya no usamos; tú, tienes varios pares de calzados y camisas blancas; hagan un solo bulto porque salimos. Un poco temeroso pregunté:

—¿Dónde vamos, mamita?

—Hijo mío, es noble comenzar el



día con una buena acción.

Salimos presurosos de casa: yo llevaba el paquete y Silvia el diario, con las iniciales y la dirección de una pobre mujer que pedía, por caridad, cualquier clase de ayuda para aliviar su mala situación y estado angustioso de pobreza.

—Aquí es —dijo mi madre—, ésta es la dirección, no hay duda. Era una casa de varios pisos con una escalera medio ruinosa. Subimos decididos; yo sentía que mi corazón daba golpes muy fuertes y observé cómo mi madre tomó de la mano a mi hermana Silvia, en señal de protección.



"¡Al fin terminamos!, me dije para mis adentros; pasamos al cuarto piso y al llegar a la azotea, cruzamos un largo y estrecho corredor.

—¿Qué es eso? — preguntó un regordete de unos seis años señalando el bulto.

Sin advertirlo unos diez o más niños curiosos nos rodearon y siguieron hasta la puerta del cuarto N° 33.

Silvia, mi hermana, miró nuevamente el diario y con cierto aire de alegría añadió:

—¡Mami, aquí es; este es el N° del cuarto del diario!

Mamá se adelantó y un poquito nerviosa, dio tres toques en la puerta sostenida al marco de madera por dos alambres.



La portezuela se abrió lenta, con desconfianza.

—¿Es Ud. la del periódico? — preguntó mi madre.

—Sí, señora; yo ... soy y disculpe no la haga pasar, el cuarto es tan ... pequeño y no ...

—No se preocupe Ud., hemos venido por el aviso. Enrique, entrega a la señora el obsequio; es ropa y calzados que le pueden servir.

Y diciendo eso le entregamos el bulto. La pobre y enferma mujer, no pudo decir más que:

—¡Gracias ... mil gracias, bondadosa señora ... Dios se lo pague! —y los ojos se le llenaron de cristalinas lágrimas que temblaban por saltar de los ojos y rodar por las débiles mejillas de la necesitada.

Yo, entretanto, al hacer la entrega del paquete, logré ver cómo en un rincón de la pequeña y oscura habitación un niño arrodillado ante una tembleque silla que le servía por mesa, escribía de espaldas a nosotros:

"¡Cómo se las arregla para hacer sus tareas!".

De pronto, por el cabello rubio y la chaqueta reconocí que era Crossi, el hijo de la verdulera, el del brazo malo.

Muy bajito, le dije a mi madre, que era mi compañero de banco y carpeta del único Centro Educativo del pueblo.

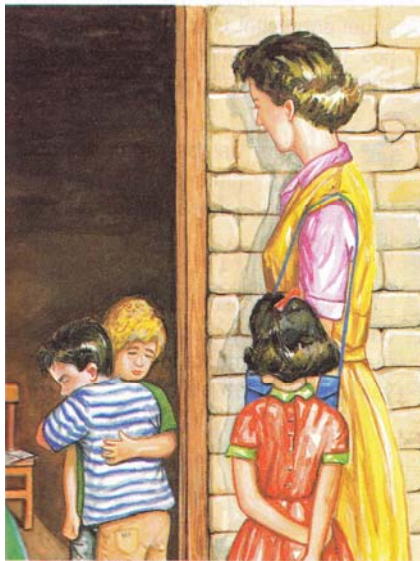
—¡Silencio! —susurró muy despacio mi madre, añadiendo— : No lo llames para que no se avergüence —. En esos mismos instantes, Crossi se volvió; yo me quedé helado sin saber que hacer.



Mi madre me dio un empujón para que corriera a saludarlo y así lo hice. Lo abracé ... nos abrazamos muy emocionados.

Entretanto su madre le decía a la mía:

—Aquí nos tiene, buena señora; mi marido hace seis años que se fue por América y yo, por añadidura, enferma, sin poder ir a la plaza y mercado a vender mis verduras ... Ni siquiera una mesita nos queda para que estudie y haga sus deberes mi Luisito. No pude pagar el arriendo del mostrador y ... me lo quitaron; allí escribía mi Luis. Temo que se malogre la vista, todo está tan oscuro. Gracias al cielo que el municipio le da cuadernos y lápices. Él, tanto quiere estudiar y yo ..., nada puedo hacer ...



Y diciendo esto, llenó de ternura y besos a su pequeño.

Mi madre, conmovida por todo lo que veía y escuchaba, abrió su monedero y le entregó cuanto tenía, dando al mismo tiempo una caricia y un beso a Luisito.

Nos despedimos y ya al alejarnos, mi madre añadió:

—¡Mira a ese pobre chico! ¡Qué pobreza e incomodidades pasa para estudiar!, y tú, que tienes toda suerte de comodidades, te parece duro el estudio y no cumples con tus actividades y tareas escolares.



—¡Oh, Enrique mío, cuánto sufre aquel pobrecito! Una hora de sus afa- nes tiene más mérito que todas tus angustias de un año por estudiar.

Mi madre estaba profundamente emocionada y junto con mi hermana Silvia, nos abrazamos fuertemente los tres.

¡Qué hermosa lección de humani- dad y piedad cristiana recibimos ese día!, verdaderamente fue una "Hermo- sa Acción Caritativa."

Edmundo de Amicis
Italia



Anexo N° 24
CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN

Vuelvo a leer en silencio y con detenimiento esta "Hermosa Acción Caritativa" y marco en la alternativa correcta.

- a. La acción se desarrolla en:
- | | |
|------------|--------------------------|
| una ciudad | <input type="checkbox"/> |
| un pueblo | <input type="checkbox"/> |
| una isla | <input type="checkbox"/> |
- b. La persona que ordenó hacer un paquete con la ropa limpia que ya no usaban fue:
- | | |
|--------------------|--------------------------|
| Silvia | <input type="checkbox"/> |
| la mamá de Crossi | <input type="checkbox"/> |
| la mamá de Enrique | <input type="checkbox"/> |
- c. La señora que pedía ayuda porque se encontraba mal de un brazo y no podía trabajar, lo hizo a través ...
- | | |
|------------------|--------------------------|
| de la televisión | <input type="checkbox"/> |
| del periódico | <input type="checkbox"/> |
| de la radio | <input type="checkbox"/> |
- d. La vivienda de la pobre mujer que pedía cualquier clase de ayuda quedaba en:
- | | |
|---|--------------------------|
| el primer piso de un edificio. | <input type="checkbox"/> |
| el tercer piso de un edificio. | <input type="checkbox"/> |
| la azotea de un edificio de cuatro pisos. | <input type="checkbox"/> |
- e. El niño que escribía en un rincón de la habitación era ...
- | | |
|--|--------------------------|
| hermano de Enrique | <input type="checkbox"/> |
| compañero de carpeta de Enrique | <input type="checkbox"/> |
| hijo de la familia que vivía en la azotea. | <input type="checkbox"/> |

SESIÓN 7:
Anexo N° 25
IMAGEN MOTIVADORA



Anexo N° 26
CUENTO BULÁ, EL VIAJERO

Bulá, el viajero

Hace muchos, muchos años, un gran señor llamado Bulá reconoció en el cielo signos nunca vistos. Anunciaban la llegada del más grande de los reyes que el mundo hubiera conocido. Asombrado por tanto poder, el rico señor decidió salir en su búsqueda con la intención de ponerse al servicio de aquel poderoso rey y así ganar un puesto de importancia en el futuro imperio.

Juntando todas sus riquezas, preparó una gran caravana y se dirigió hacia el lugar que indicaban sus signos. Pero no contaba aquel poderoso señor con que el camino era largo y duro.

Muchos de sus sirvientes cayeron enfermos, y él, señor bondadoso, se ocupó de ellos, gastando grandes riquezas en sabios y doctores. Cruzaron también zonas tan secas, que sus habitantes morían de hambre por decenas, y les permitió unirse a su viaje, proporcionándoles vestido y alimento. Encontró grupos de esclavos tan horriblemente maltratados que decidió comprar su libertad, constándole grandes sumas de oro y joyas. Los esclavos, agradecidos, también se unieron a Bulá.

Tan largo fue el viaje, y tantos los que terminaron formando aquella caravana, que cuando por fin llegaron a su destino, apenas guardaba ya algunas joyas, una pequeñísima parte de las que inicialmente había reservado como regalo para el gran rey. Bulá descubrió el último de los signos, una gran estrella brillante tras unas colinas, y se dirigió allí cargando sus últimas riquezas.

Camino hacia el palacio del gran rey se cruzó con muchos caminantes pero, al contrario de lo que esperaba, pocos eran gente noble y poderosa; la mayoría eran pastores, hortelanos y gente humilde. Viendo sus pies descalzos, y pensando que de poco servirían sus escasas riquezas a un rey tan poderoso, terminó por repartir entre aquellas gentes las últimas joyas que había guardado.

Definitivamente, sus planes se habían torcido del todo. Ya no podría siquiera pedir un puesto en el nuevo reino. Y pensó en dar media vuelta, pero había pasado por tantas dificultades para llegar hasta allí, que no quiso marcharse sin conocer al nuevo rey del mundo.

Así, continuó andando, sólo para comprobar que tras una curva el camino terminaba. No había rastro de palacios, soldados o caballos. Tan sólo podía verse, a un lado del camino, un pequeño establo donde una humilde familia trataba de protegerse del frío. Bulá, desanimado por haberse perdido de nuevo, se acercó al establo con la intención de preguntar a aquellas gentes si conocían la ruta hacia el palacio del nuevo rey.

-Traigo un mensaje para él- explicó mostrando un pergamino -. Me gustaría ponerme a su servicio y tener un puesto importante en su reino. Todos sonrieron al oír aquello, especialmente un bebé recién nacido que reposaba en un pesebre. La mujer dijo, extendiendo la mano y tomando el mensaje:

-Deme el mensaje, yo lo conozco y se lo daré en persona. Y acto seguido se lo dio al niño, que entre las risas de todos lo aplastó con sus manitas y se lo llevó a la boca, dejándolo inservible.

Bulá no sonrió ante aquella broma. Destrozado al ver que apenas tenía ya nada de cuanto un día llegó a poseer, cayó al suelo, llorando amargamente. Mientras lloraba, la mano del bebé tocó su pelo. El hombre levantó la cabeza y miró al niño. Estaba tranquilo y sonriente, y era en verdad un bebé tan precioso y alegre, que pronto olvidó sus penas y comenzó a jugar con él.

Allí permaneció casi toda la noche el noble señor, acompañando a aquella humilde familia, contándoles las aventuras y peripecias de su viaje, y compartiendo con ellos lo poco que le quedaba. Cuando ya amanecía, se dispuso a marchar, saludando a todos y besando al niño. Este, sonriente como toda la noche, agarró el babeado pergamino y se lo pegó en la cara, haciendo reír a los presentes. Bulá tomó el pergamino y lo guardó como recuerdo de aquella agradable familia.

Al día siguiente inició el viaje de vuelta a su tierra. Y no fue hasta varios días después cuando, recordando la noche en el establo, encontró el pergamino entre sus ropas y volvió a abrirlo. Las babas del bebé no habían dejado rastro del mensaje original. Pero justo en aquel momento, mientras miraba el vacío papiro, finísimas gotas de agua y de oro llenaron el aire y se fueron posando lentamente en él. Y con lágrimas de felicidad rodando por las mejillas, Bulá pudo leer:

Recibí tu mensaje. Gracias por tu visita y por los regalos que trajiste de tus tierras para todos los amigos míos que fuiste encontrando por el camino. Te aseguro que ya tienes un Gran Puesto en mi Reino.

Fdo.: Jesús, Rey de Reyes

Autor.. Pedro Pablo Sacristan

URL original: <http://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/bula-el-viajero>

Powered by TCPDF (www.tcpdf.org)

Anexo N° 27

EVIDENCIAS DE LA COMPRENSIÓN DE LOS NIÑOS

Bela el viajero

tema: Autor Jesús Machuca Chiroque

- ¿Quién es el personaje principal del cuento?
- ¿Qué otros personajes intervienen?
- ¿Dónde y cuándo se desarrollan los hechos del cuento?
- ¿Para qué inició su viaje Bela?
- ¿Qué pasó con sus riquezas?
- ¿Qué pasó con su caravana?
- ¿Quién era el rey de reyes y como agradeció los regalos de Bela?
- Escribe la idea principal del cuento.

Desarrollo

- El personaje principal del cuento es Bela. ✓
- Los otros personajes son la familia, los esclavos, las personas ambulantes, los pastores, es humildes. ✓
- Sucedió en el desierto en
- Bela inició su viaje para conocer al nuevo rey de los reyes. ✓
- Sus riquezas se acabaron porque las gastó en comprar a los esclavos y compra de comida. ✓
- Su caravana se enfermó.
- El rey de los reyes era Jesús y le agradeció mandándole un mensaje. ✓
- Es el amor. ✓

Anexo N° 28
TRABAJO ELABORADO: GUIRNARDAS



SESIÓN 8:
Anexo N° 29
IMAGEN MOTIVADORA



Anexo N° 30
CUENTO REGALOS DE NAVIDAD

Regalos de Navidad

Publicado en Cuentos para Dormir (<http://cuentosparadormir.com>)

La Conferencia de Regalos de Navidad de aquel año estaba llena hasta la bandera. A ella habían acudido todos los jugueteros del mundo, y muchos otros que no eran jugueteros pero que últimamente solían asistir, y los que no podían faltar nunca, los repartidores: Santa Claus y los Tres Reyes Magos. Como todos los años, las discusiones tratarían sobre qué tipo de juguetes eran más educativos o divertidos, cosa que mantenía durante horas discutiendo a unos jugueteros con otros, y sobre el tamaño de los juguetes. Sí, sí, sobre el tamaño discutían siempre, porque los Reyes y Papá Noel se quejaban de que cada año hacían juguetes

más grandes y les daba verdaderos problemas transportar todo aquello...

Pero algo ocurrió que hizo aquella conferencia distinta de las anteriores: se coló un niño. Nunca jamás había habido ningún niño durante aquellas reuniones, y para cuando quisieron darse cuenta, un niño estaba sentado justo al lado de los reyes magos, sin que nadie fuera capaz de decir cuánto tiempo llevaba allí, que seguro que era mucho. Y mientras Santa Claus discutía con un importante juguetero sobre el tamaño de una muñeca muy de moda, y éste le gritaba acaloradamente "¡gordinflón, que si estuvieras más delgado más cosas te cabrían en el trineo!", el niño se puso en pie y dijo:

-Está bien, no discutáis. Yo entregaré todo lo que no puedan llevar ni los Reyes ni papá Noel.

Los asistentes rieron a carcajadas durante un buen rato sin hacerle ningún caso. Mientras reían, el niño se levantó, dejó escapar una lagrimita y se fue de allí cabizbajo...

Aquella Navidad fue como casi todas, pero algo más fría. En la calle todo el mundo continuaba con sus vidas y no se oía hablar de todas las historias y cosas preciosas que ocurren en Navidad. Y cuando los niños recibieron sus regalos, apenas les hizo ilusión, y parecía que ya a nadie le importase aquella fiesta.

En la conferencia de regalos del año siguiente, todos estaban preocupados ante la creciente falta de ilusión con se afrontaba aquella Navidad. Nuevamente comenzaron las discusiones de siempre, hasta que de pronto apareció por la puerta el niño de quien tanto se habían reído el año anterior, triste y cabizbajo. Esta vez iba acompañado de su madre, una hermosa mujer. Al verla, los tres Reyes dieron un brinco: "¡María!", y corriendo fueron a abrazarla. Luego, la mujer se acercó al estrado, tomó la palabra y dijo:

-Todos los años, mi hijo celebraba su cumpleaños con una gran fiesta, la mayor del mundo, y lo llenaba todo con sus mejores regalos para grandes y pequeños. Ahora dice que no quiere celebrarlo, que a ninguno de ustedes en realidad le gusta su fiesta, que sólo quieren otras cosas... ¿se puede saber qué le han hecho?

La mayoría de los presentes empezaron a darse cuenta de la que habían liado. Entonces, un anciano juguetero, uno que nunca había hablado en aquellas reuniones, se acercó al niño, se puso de rodillas y dijo:

-Perdón, mi Dios; yo no quiero ningún otro regalo que no sean los tuyos. Aunque no lo sabía, tú siempre habías estado entregando aquello que no podían llevar ni los Reyes ni Santa Claus, ni nadie más: el amor, la paz, y la alegría. Y el año pasado los eché tanto de menos...perdóname.

Uno tras otro, todos fueron pidiendo perdón al niño, reconociendo que eran suyos los mejores regalos de la Navidad, esos que colman el corazón de las personas de buenos sentimientos, y hacen que cada Navidad el mundo sea un poquito mejor...

Autor.. Pedro Pablo Sacristan

URL

original:

<http://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/regalos-de-navidad>

Anexo N° 31
MANUALIDAD



Anexo N° 32
TRABAJOS DE LOS ALUMNOS



SESIÓN 9:

Anexo N° 33

TARJETAS UTILIZADAS EN EL REFORZAMIENTO
TÍTULO DE LOS CUENTOS

El niño y el sabio	Zenón, el pescador
Hubo una vez un rey	Los invitados que se excusan
El zorro y el cóndor	El hada Ordelenia
Leyenda de los temblores	Hermosa acción caritativa
Bulá, el viajero	Regalos de navidad

TEMA DEL CUENTO.

<i>La sabiduría.</i>	<i>La obediencia.</i>
<i>Las consecuencias del egoísmo.</i>	<i>El Reino de Dios.</i>
<i>La terquedad.</i>	<i>El orden de todas las cosas.</i>
<i>El origen de los temblores.</i>	<i>La verdadera caridad.</i>
<i>El mensaje de amor de Jesús.</i>	<i>Los verdaderos valores de la navidad.</i>

IDEA PRINCIPAL

La sabiduría no la poseen solo los adultos sino también todos aquellos que se esfuerzan por tenerla.

El orden hace que todo en nuestra vida funcione bien y que seamos felices.

La obediencia a nuestros padres nos protege de muchos peligros.

Los temblores nos recuerdan que no nos estamos portando bien.

El egoísmo nos vuelve tristes y hace infelices a los que nos rodean.

La terquedad nos puede causar muchos problemas; debemos saber perder.

Muchos son los invitados al Reino de Dios, pero pocos serán los que lo disfruten.

La verdadera caridad es dar a los demás lo que necesitan.

Los regalos más valiosos de la navidad son los valores que Jesús nos da:

Vivir o celebrar la navidad es dar con amor lo que tenemos a los que lo necesitan.

Anexo N° 34
CUENTO EL FELICÍMETRO

Publicado en Cuentos para Dormir (<http://cuentosparadormir.com>)

El felicímetro

Dani estaba muy disgustado con Papá Noel. Era un niño muy bueno, pero le molestaba tremendamente ver que casi todos los años muchos otros niños, claramente más malos, recibían más juguetes por Navidad. Y fueron tantas sus quejas, que una noche el propio Papá Noel apareció con el trineo en su habitación, y le llevó con él al Polo Norte.

-Quiero enseñarte el mayor de los secretos -le dijo Papá Noel-. Si vienes te mostraré cómo decidimos cuántos juguetes recibe cada niño en Navidad.

Cuando llegaron, Santa Claus le mostró algunos raros artilugios, mientras le explicaba:

-Esto fue nuestro primer medidor de juguetes. Era una balanza, y los juguetes se regalaban por peso. Dejamos de usarlo cuando un niño recibió tantos globos que al explotar derrumbaron las paredes de su casa.

-Ese otro con forma de molde se llamaba "igualator". Servía para asegurarnos de que todos los niños recibieran los mismos juguetes, pero como luego no tenía gracia cambiarlos con otros niños, nadie los quería... Puff, casi me quedo sin trabajo, hubo un año que apenas recibí unas pocas cartas y tuvimos que cambiarlo a toda prisa... Y así fue hablando de los inventos que habían utilizado; algunos realmente ridículos, otros un poco simplones, hasta que finalmente dijo:

-.. pero todo se arregló con este invento, y desde entonces cada año recibo muchos más millones de cartas que el anterior. Se llama Felicímetro, y sirve para medir la felicidad de los niños. Cuando

visitamos un niño, ponemos en el felicímetro todo lo que tiene, y automáticamente nos dice los mejores regalos para él.

-Pues debe estar estropeado, a mí siempre me tocan pocos regalos...- protestó el niño.

-¡Qué va! funciona perfectamente. Los niños que como tú tienen muchos amigos, unos papás y hermanos que les quieren mucho, son generosos y no buscan la felicidad en las cosas tienen miles de puntos en el felicímetro, y regalarles muchos juguetes sólo podría bajárselos. Sin embargo, los niños que están más solos, o cuyos papás les hacen menos caso, o que no tienen hermanos ni amigos, tienen tan pocos puntos que da igual cuántos regalos añadamos al felicímetro: nunca pasan de la mitad... ése es el gran secreto del felicímetro: reciben más quienes de verdad menos tienen.

Como no parecía terminar de creerlo, aquella Navidad Dani acompañó a Santa Claus en su trineo llevando el felicímetro, comprobando él mismo cómo quienes más regalos recibían eran los menos felices de todos. Y no pudo evitar llorar cuando vieron un niño muy rico pero muy triste, que después de haber abierto cien regalos, pasó la noche solitario en su habitación...

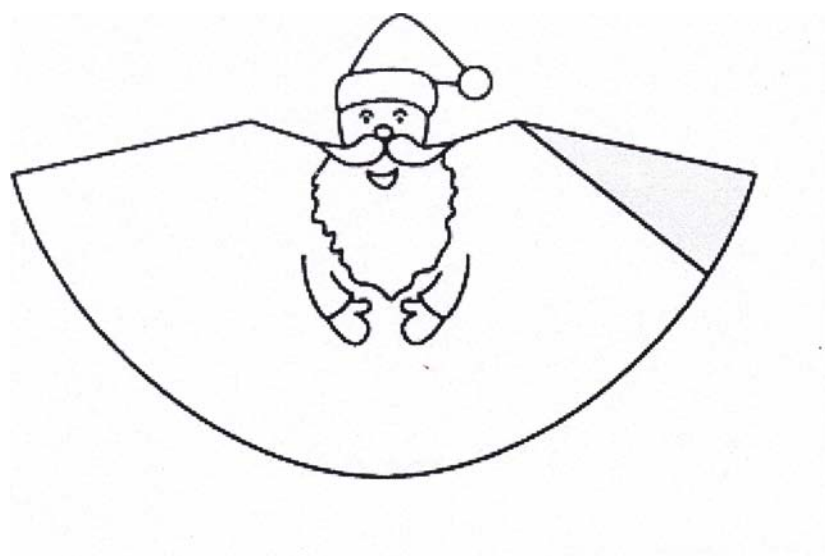
Y sintió tanta pena por esos niños, que ya nunca más volvió a envidiar sus regalos y sus cosas, y se esforzó cada día por hacerles llegar a aquellos niños una pequeña parte de su gran felicidad.

Autor.. Pedro Pablo Sacristan

URL original: <http://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/el-felicimetro>

Powered by TCPDF (www.tcpdf.org)

Anexo N° 35
MANUALIDAD



Anexo N° 36
CARTEL DE SISTEMATIZACIÓN

HABILIDADES METACOGNITIVAS PARA LA COMPRENSIÓN
LECTORA

