ESCUELA DE POSTGRADO

Maestría en Educación

**EFFECTO DEL PROGRAMA “APRENDO A PENSAR
A TRAVÉS DE LA LECTURA (APELEC)” EN LA
COMPRESIÓN LECTORA EN ESCOLARES DE
CUARTO GRADO DE PRIMARIA DEL DISTRITO
CALLAO**

**Tesis para optar el grado de Maestro en Educación con Mención
en Psicopedagogía de la Infancia**

BERTHA CHACÓN FLORES

**Asesora:
Mag. Elisa Beatriz Yanac Reynoso**

**Lima – Perú
2019**

Efecto del programa “Aprendo a pensar a través de la Lectura (APELEC)” en la comprensión lectora en escolares de cuarto grado de primaria del distrito Callao

.....

Presidente

.....

Secretario

.....

Vocal

Dedicatoria

A mi hijo, esposo, mamá y hermana

por todo su apoyo.

Agradecimiento

A la asesora por su apoyo en la realización
del trabajo.

Índice de contenidos

	Pág.
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Índice de contenidos	vi
Índice de tablas	viii
Índice de figuras	ix
Resumen	x
Abstract	xi
Introducción	12
Problema de investigación	14
Planteamiento	14
Formulación	16
Justificación	16
Fundamentación teórica	17
Objetivos	48
Hipótesis	48
Marco metodológico	50
Tipo y diseño de investigación	50
Variables	51
Definición conceptual	51
Definición operacional	52
Población y muestra	52
Instrumento de investigación	53

Validez del instrumento	54
Procedimiento de recolección de datos	55
Resultados	58
Discusión , conclusiones y sugerencias	71
Discusión	71
Conclusiones	77
Sugerencias	78
Referencias	79
Anexos	83
Anexo 1 Matriz de consistencia	84
Anexo 2 Validación de juicio de expertos	86
Anexo 3 Instrumento de evaluación	95
Anexo 4 Programa psicopedagógico	103
Anexo 5 Base de datos	149

Tabla 1. Secuencia didáctica del progrma psicopedagógico “Aprendo a pensar a través de la Lectura”	47
Tabla 2. Medida de medias y desviación estándar del grupo experimental antes y después de aplicarse el programa educativo	54
Tabla 3. Medida de medias y desviación estándar del grupo de control antes y después de aplicarse el programa educativo	58
Tabla 4. Medida de medias y desviación estándar del grupo experimental y de control antes de aplicarse el programa educativo	64
Tabla 5. Medida de medias y desviación estándar del grupo experimental y de control después de aplicarse el programa educativo al grupo experimental	65
Tabla 6. Prueba de normalidad	66
Tabla 7. Diferencia de medidas del grupo experimental en el pretest y posttest	67
Tabla 8. Diferencia de medidas del grupo de control en el pretest y posttest	68
Tabla 9. Diferencia de medidas del grupo de control y experimental en el posttest	69
Tabla 10. Diferencia de medidas del grupo de control con respecto al experimental En el posttest	70

Índice de Figuras

Figura 1. Diferencia de medidas en el pretest y posttest IV - A - 1 del grupo experimental	59
Figura 2. Diferencia de medidas en el pretest y posttest IV - A - 2 del grupo experimental.	60
Figura 3. Diferencia de medidas en el pretest y posttest IV - A - 3 del grupo experimental.	61
Figura 4. Diferencia de medidas en el pretest y posttest IV - A - 4 del grupo Experimental	62
Figura 5. Diferencia de medidas en el pretest total y posttest total IV - A - 1 del grupo experimental	63

Resumen

La investigación que se trabajó considera como objetivo el determinar la eficacia del programa psicopedagógico *Aprendo a pensar a través de la Lectura (APELEC)* en el incremento del nivel de comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de educación primaria. El diseño que se manejó fue cuasi - experimental. La muestra de estudio fue seleccionada mediante la técnica de muestreo intencional. Para mensurar el dominio de la comprensión lectora en los estudiantes, se empleó la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP), que permitió evaluar la capacidad comprensiva de la lectura. Se manejó el programa psicopedagógico de comprensión lectora mencionado el cual presenta textos narrativos y expositivos para cuarto y quinto grados. Para esta investigación se aplicaron dieciocho sesiones de cincuenta minutos aproximadamente y según el grado de complejidad se extendieron a 2 sesiones por lectura durante 3 meses. Se concluye que los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao, que pertenecen al grupo experimental y a quienes se aplicó el programa, mejoraron su comprensión lectora con respecto a sus pares que no han participado en el programa.

Palabras claves: Comprensión lectora, Programa psicopedagógico de lectura, Cuasi experimental

Abstract

The research that was considered as objective to determine the effectiveness of the psychopedagogical program I learn to think through Reading (APELEC) in increasing the level of reading comprehension in fourth grade students of primary education. The design that was handled was quasi - experimental. The study sample was selected using the intentional sampling technique. To measure the mastery of reading comprehension in students, the Progressive Linguistic Complexity Test (CLP) was used, which allowed us to evaluate the comprehension capacity of reading. The psychopedagogical program of reading comprehension mentioned was handled, which presents narrative and expository texts for fourth and fifth grades. For this investigation, eighteen sessions of approximately fifty minutes were applied and, depending on the degree of complexity, they were extended to 2 sessions per reading for 3 months. It is concluded that fourth grade students of an educational institution of Callao, who belong to the experimental group and to whom the program was applied, improved their reading comprehension with respect to their peers who have not participated in the program.

Keywords: Reading comprehension, Psychopedagogical reading program, Quasi-experimental

Introducción

La experiencia lectora, es para el ser humano, una adquisición significativa en el desarrollo psicológico. En consecuencia, la lectura es un instrumento fundamental del proceso enseñanza aprendizaje, no hay actividad académica alguna en el cual la lectura se encuentre ausente. Por lo tanto, es imprescindible que los estudiantes aprendan a discernir los textos que leen.

Según Smith (1989), la práctica de la lectura y la comprensión de la misma, es un proceso activo que supone una acción mental porque busca llegar a la interpretación e interiorización de la información para darle el uso de manera oportuna y eficiente. El procedimiento de aprendizaje de la lectura transcurre generalmente en el contexto escolar; sin embargo, no es el único espacio donde los niños y niñas tienen el primer contacto con la palabra sea oral o escrita, pues ellos forman parte de una familia, una comunidad y una cultura, en las cuales su deseo de aprender es estimulado por la necesidad de aprehenderlas, comprenderlas y apropiarse de ellas y por el valor dentro del espacio social en el que interactúa. En este sentido, una provechosa lectura no debe bastar con la comprensión superficial y literal, se debe ahondar hasta encontrar una comprensión analítica y crítica, incluso llegar a interpretar las pretensiones del autor que a menudo se develan en sus textos.

La competencia de la lectura y sus capacidades que conllevan a la comprensión, es uno de los temas con mayor cantidad de investigaciones en los últimos tiempos debido a los resultados nada alentadores mostrados en las evaluaciones de los estudiantes peruanos. Por ser un aspecto que concierne a la Educación, a través del Currículo Nacional (2016) el Ministerio de Educación pone a disposición de las instituciones educativas para su aplicación en los diferentes grados este documento con la finalidad de obtener logros al finalizar el año. En este caso para el cuarto grado se espera que los estudiantes al estar en contacto con los textos de estructura simple, compleja y

de vocabulario diverso, obtengan información explícita e implícita, llegue a interpretar el texto considerando información importante para construir una apreciación global y pueda reflexionar sobre el contenido para que finalmente explique el tema del texto a partir de su experiencia y conocimiento.

El programa desarrollado en esta investigación hace uso de una secuencia didáctica pertinente para los estudiantes y se orienta a optimizar los recursos cognitivos y metacognitivos, iniciando cada sesión mediante la activación de sus esquemas donde todas las situaciones de la marcha de enseñanza aprendizaje involucren el trabajo activo entre niños y niñas para lograr el propósito planteado por el docente.

El trabajo de investigación está organizado de la siguiente manera: en la primera parte, se presenta el problema de investigación, iniciándose con la propuesta o planteamiento, seguida de la formulación y la justificación del problema de estudio. La segunda parte, está conformada por la fundamentación teórica del trabajo, donde se hace referencia a los antecedentes, el marco teórico sobre el cuál se cimenta la presente investigación, finalizando con los objetivos y las hipótesis. La tercera parte, trata sobre el marco metodológico que se empleó para encaminar el estudio son el tipo y diseño, variables, técnicas e instrumentos así como los procedimientos. La cuarta parte está conformada por los resultados, discusión, conclusiones y sugerencias. Finalmente, la quinta parte lo conforman las referencias y los anexos.

Problema de investigación

Planteamiento del problema.

El papel del ser humano es activo dentro del ámbito social, por eso es importante el compromiso de todos para lograr una educación sostenida en capacidades de comprensión, sabiendo que el estudiantado procesa la información y el aprendizaje de manera individual, de ahí que la tarea del maestro está en el uso eficaz de las metodologías y estrategias a usar antes, durante y después de la lectura. Es así que a través del Programa Internacional que evalúa a estudiantes o informe PISA realizado a nivel mundial viene midiéndoles, cada tres años, el aprovechamiento académico en el campo de la matemática, ciencia y lectura con la finalidad de obtener datos que permitan comparar resultados y a su vez ayuden a los países a mejorar sus políticas educativas. Por los resultados que muestran estas evaluaciones se puede decir que existe una crisis en este tema, por lo que pasa a ser una preocupación mundial el que muchos de los estudiantes no lean comprensivamente y lo que se desea es revertir este problema para que la lectura resulte ser un hábito placentero.

En la evaluación de la comprensión de lectura, según PISA (2015), de 492 puntos, el Perú sólo obtuvo 398, llegando a ubicarse en el puesto sesenta y dos. Con respecto al puntaje obtenido en el 2014 subió 14 puntos, ubicándose dentro de los cinco países que más creció en el área, pero sigue siendo una preocupación puesto que estos resultados son insuficientes, ya que en su mayoría los estudiantes presentan dificultades en lectura. Según MINEDU (2016) la evaluación censal fue llevada a cabo en primaria a estudiantes que cursan el segundo y cuarto grado de las instituciones educativas públicas y privadas. En cuarto grado el 31,4% obtuvo un nivel satisfactorio, el 33,2% en la etapa de proceso, en la de inicio se ubica un 26,2% y el 9,1% en el nivel previo al inicio.

Resultados que indican mejorar y superar estos niveles a través de la aplicación de programas educativos en colegios focalizados.

En la región Callao, las autoridades se vienen esforzando por mejorar la comprensión lectora a través del trabajo en equipo de DREC, UGEL, directivos, profesores y estudiantes mediante la aplicación del programa educativo *Logros de Aprendizaje* en instituciones educativas no focalizadas con la finalidad de superar el cuarto lugar a nivel nacional que hasta el 2016 llegó a un 41,3% en el nivel satisfactorio, 35,2% en proceso, 20,1% en inicio y 3,5% previo al inicio. Estos resultados indican que la cobertura de este programa no llegó a todos de manera secuencial, ni óptima; esta es la situación de la institución educativa en la cual se desarrolló la presente investigación.

La manera en que se vienen aplicando estos programas y por los resultados que se tienen, la comprensión de textos en estudiantes aún siguen siendo una preocupación. Estos son los principales motivos que impulsaron a la ejecución de este quehacer en la investigación, fue precisamente aplicada a todos los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de una Institución Educativa, bajo la clara meta de elevar la escala comprensiva de la lectura siguiendo la aplicación del programa psicopedagógico *Aprendo a pensar a través de la Lectura (APELEC)*, por ser un programa secuencial que va de acuerdo a los procesos de la lectura y específico para el cuarto grado.

Ante la argumentación planteada, se propone la pregunta de investigación:

Formulación del problema.

¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa APELEC en el nivel de la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria?

Problemas específicos.

¿Cuál es el efecto del nivel de comprensión lectora del grupo experimental y grupo de control antes de la aplicación del Programa *Aprendo a pensar a través de la lectura* (APELEC)?

¿Cuál es el efecto de los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión lectora del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa psicopedagógico APELEC?

¿Cuál es el efecto de los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión lectora entre el grupo experimental y de control, después de la aplicación del programa al grupo experimental?

Justificación

La investigación que se realizó, en el aspecto teórico se basa en los enfoques cognitivo, psicolingüístico y sociocultural la que está sustentada en bibliografías referentes al tema de investigación. La lectura, desde un enfoque cognitivista, está referida como la capacidad que debe ser desarrollada en cada estudiante siguiendo la enseñanza de estrategias de lectura en el aula, puesto que la lectura, no es una capacidad con la que las personas nacen, sino es una destreza aprendida y desarrollada a lo largo de la vida.

Esta investigación por su naturaleza pedagógica busca brindar a través de este programa que los profesores incrementen estrategias diversas que fomenten el incremento de la comprensión lectora en sus estudiantes, convirtiéndose en una herramienta de apoyo para los docentes. En tal sentido, se puede generalizar manifestando que el interés de la educación se ha concentrado en esta capacidad, especialmente en el nivel primario, debido a los distintos exámenes e incluso programas educativos enfocados a enriquecer las habilidades lectoras de los estudiantes.

Es una contribución práctica, ya que las instituciones educativas y los docentes mejorarán los mecanismos de conducción y las fases de enseñanza para cubrir las demandas de los estudiantes proyectándose a desarrollar capacidades y habilidades, principalmente la de comprensión lectora, así se potencialice y desarrolle un aprendizaje significativo. Es certero manifestar que las habilidades lectoras encaminan a una buena comprensión, por ejemplo cuando se llega a abstraer la idea central del texto y se relaciona con los conocimientos previos que genera el lector, se llega a comprender satisfactoriamente; éste es uno de los objetivos durante los primeros años de escolaridad que persigue la enseñanza de la lectura, el cual tiene cierto vínculo con el rendimiento del estudiante.

Fundamentación teórica

Antecedentes internacionales

En cuanto a los trabajos de investigación realizados en el extranjero, relacionados al tema de investigación, se encuentran los siguientes:

Arciniegas, López, Muñoz, Ortega y Yotengomenza (2017) en su investigación *Enseñanza para la comprensión: Didáctica medida por los relatos de vida y la actoría social para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Madre de Dios*

de Piendamó, Cauca, propone determinar la efectividad de una pedagogía centrada en la enseñanza para la comprensión medida por la actoría social y relatos vivenciales, para poder subir en los estudiantes este proceso intelectual. La metodología consistió en un estudio cuasi experimental, cuantitativo de tipo correlacional y aplicando un estudio experimental. El 28% de estudiantes referente a los resultados de producciones orales y escritas lograron producir juicios acertados y coherentes frente a la lectura, el 40% necesita apoyo para realizar los indicadores propuestos, el 17% lograron los indicadores con dificultades. Concluyendo que se pudo ver un aumento importante en las competencias de los estudiantes porque la didáctica ejecutada les permitió desenvolverse de manera adecuada a partir de la cantidad de experiencias, conocimientos y destrezas alcanzadas previamente. La interacción entre niños, la diversidad de posibilidades de aprendizaje y la contrastación de opiniones e ideas favorecieron la comprensión. Los niños en cuanto a su oralidad incrementaron su nivel de desarrollo debido a que se trataron temas de su realidad contextual. La dinámica de enseñanza permitió en el docente la transformación de sus propias prácticas metodológicas, puesto que es una necesidad el cambio de pensamiento para una educación transformadora.

Vega, Bañales, Reyna y Pérez (2014) en la investigación educativa *Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos del sexto grado de primaria*. México, plantea como objetivo ver cuán efectiva fue la intervención para mejorar la competencia de comprensión lectora mediante la preparación clara de estrategias de reconocimiento de organización global, el uso de representaciones gráficas y la elaboración de resúmenes. El diseño cuasi experimental pre y posttest fue aplicado al grupo experimental, quienes recibieron la instrucción en estrategias de lectura, mientras el de control tomó mediante la metodología tradicional los contenidos de la asignatura de español. Los que pertenecieron al grupo

experimental, en la prueba de comprensión y en las medidas de traslado de las estrategias, mejoraron su rendimiento. En conclusión hubo una mejora en la comprensión lectora, comprobada mediante el análisis y la relación de muestras pre y posttest. Las diferencias significativas halladas demostraron que la secuencia didáctica para la comprensión de textos expositivos en la adquisición y transferencia de estrategias para la comprensión de textos expositivos a nuevas situaciones de lectura, es efectiva; así mismo en la elaboración de organizadores gráficos y resúmenes expresaron ideas importantes que les permitió comparar y contrastar.

Pascual, Goikoetxea, Corral, Ferrero y Pereda (2014) en el artículo científico *La Enseñanza Recíproca en las Aulas: Efectos Sobre la Comprensión Lectora en Estudiantes de Primaria*, se buscó determinar efectos al aplicar un programa fundado en la reciprocidad hacia el logro de la comprensión lectora, hábitos lectores y fluidez, aplicado a alumnos del tercer grado al sexto grado de primaria pertenecientes a la clase media baja. Utilizaron el diseño cuasi experimental pre y posttest. Las estadísticas demuestran que los estudiantes que fueron favorecidos por el programa mostraron elevados puntajes respecto a los estudiantes del grupo de control, el programa es beneficioso porque la enseñanza recíproca se secunda en explicaciones teóricas sólidas y en el uso de una metodología que exhorta al lector procesos de autorregulación constante y flexibilidad para el profesor.

Valdebenito, Duran (2014) en su estudio *Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales*, está centrado en saber de qué manera dicho programa desarrolla la comprensión lectora en un grupo de ciento veintisiete alumnos de cuatro escuelas de la provincia de Zaragoza-España que cursaron entre segundo y quinto de primaria. Utilizaron el diseño cuasi experimental (pretest y posttest). En el grupo de intervención los resultados mostraron avances

estadísticamente significativos más no en el de comparación. El programa resultó beneficioso para todos los alumnos que lo recibieron, porque mejoró la comprensión, del mismo modo se vieron impactantes efectos en los tutores. La tutoría entre iguales, gracias al andamiaje recibido, permitió que los alumnos y alumnas aprendan.

Antecedentes nacionales

En cuanto a los estudios de investigación realizados a nivel nacional, se encuentran los siguientes:

Gonzales (2015) en su trabajo de investigación *Uso de estrategias motivadoras para mejorar la comprensión lectora en los niños de tercer grado de Educación primaria de la Institución Educativa “Francisco de Zela” en el distrito de El Porvenir, La Libertad-Perú*, buscó saber si en los estudiantes de primaria que siguen el tercer grado, la aplicación de estas estrategias motivadoras mejoran la comprensión lectora. Por ser dos grupos de aplicación de pre y postest, utilizó en su investigación el diseño cuasi experimental de. Luego de la aplicación del pretest a ambos grupos de estudiantes se evidenció que no sobrepasaron la escala baja en lo que corresponde a comprensión lectora, así mismo en lo concerniente a las dimensiones literal, inferencial y crítico valorativo. Para mejorarlos se planificó y se puso en práctica una serie de tareas con estrategias motivadoras, las cuales giraron en torno a los fundamentos de intervención activa, trabajo en equipos cooperativos y actividades a través del juego. Los resultados del postest al grupo de control y referidos a comprensión lectora, mantuvieron una inclinación hacia los niveles bajo-medio de sus capacidades, mientras que el grupo experimental ascendió altamente, lográndose fijar el resultado positivo del uso de las estrategias motivadoras.

Aguilar (2015) en su tesis titulada *Textos ícono verbales para mejorar la comprensión lectora en niños del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 80074 María*

Caridad Agüero de Arresse -Virú, 2015, La Libertad-Perú, planteó como objetivo medir en estos estudiantes, la influencia de textos que combinan contenidos ícono verbales para mejorar la comprensión de textos. El diseño utilizado fue cuasi experimental con aplicación de pre y posttest a dos grupos. Llegando a la conclusión luego de aplicar el pretest, que los estudiantes de ambos grupos sacaron promedios bajos, lo cual indica que no pasaron el nivel de inicio en comprensión lectora. Se planteó y aplicó un número de talleres, los cuales estaban orientados a usar textos ícono verbales para mejorar el proceso lector. Luego de aplicar el posttest al grupo de control se determinó que permaneció en la categoría de inicio mientras que el grupo experimental ascendió al lograr desarrollar su comprensión lectora a un nivel importante, además que en las dimensiones se apreció la misma tendencia. Existe pues una diferencia significativa entre ambos grupos, demostrando en la muestra estudiada, que los textos ícono verbales tienen efectos positivos y favorables para comprenderlos mejor.

Bringas, Somocurcio (2014) en su tesis *Efectos de un programa de intervención cognitiva sobre la comprensión lectora en alumnos del sexto grado de primaria en Surco*, planteó evaluar en los alumnos, los niveles de comprensión lectora bajo los efectos de este programa. La metodología que aplicó fue la explicativa y experimental bajo un diseño cuasi experimental, conformado por un grupo de control y un grupo experimental. Llegando a la conclusión en el sexto grado que los grupos de muestra al ser evaluados no evidenciaron diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora en la prueba de pretest, pero sí posterior al manejo del modelo cognitivo al grupo experimental se evidenció que en el posttest, mejoraron en la comprensión lectora global, vale decir en los niveles literal, de organización e inferencial.

Vásquez (2014) en su investigación titulada *Efectos del programa Aprendo jugando para la mejora de la comprensión lectora de textos narrativos en niños de segundo grado de primaria del colegio Lord Byron*, adoptó el diseño cuasi experimental para comprobar si el programa *Aprendo jugando* es práctico, por esta razón el objetivo que se planteó, fue demostrar si el programa mencionado desarrolla en los escolares de ese grado la habilidad para entender textos narrativos. Concluye que en seguida de la aplicación del pretest al grupo de control y experimental, no se encontraron diferencias significativas, lo cual permitió asegurar que ambos grupos presentaban niveles de rendimiento similares, pero una vez aplicado el programa y el postest al grupo experimental los resultados muestran que progresaron al desenvolverse favorablemente en la comprensión lectora de textos narrativos, así mismo muestran un rendimiento altamente superior con respecto al grupo de control que no mostraron mejoras significativas, demostrándose así la eficacia del programa.

Gamarra (2013) en su trabajo de investigación titulado *Influencia de las técnicas de lectura en la comprensión lectora en el área de comunicación en los estudiantes del quinto grado de primaria de la Institución Educativa David Samanez Ocampo del distrito de Mollepata-Cusco*, demostró en el área de comunicación el grado de influencia de las técnicas de lectura para la comprensión por parte de los estudiantes. En esta investigación se empleó el enfoque cuantitativo de planificación cuasi experimental conformado por dos grupos: control y experimental. Concluyendo que los resultados demuestran que sí existe influencia significativa sobre la comprensión al leer, tanto en el nivel literal, inferencial y valorativo, la aplicación de las técnicas de lectura llevadas en forma didáctica; favoreciendo así al grupo experimental luego de la aplicación del postest.

Definición de lectura.

El programa psicopedagógico APELEC aplicado en el presente trabajo de investigación se fundamenta en tres enfoques: cognitivo, psicolingüístico y sociocultural, los cuales activan y desarrollan en los estudiantes que están en cuarto y quinto grados de educación primaria diversas estrategias cognitivas y metacognitivas. Se empezará definiendo la lectura seguida por la explicación de comprensión lectora, lo que a continuación se desarrolla:

La lectura como un proceso cognitivo permite desarrollar conocimientos gracias a que la inteligencia, el pensamiento, la atención, la memoria y el lenguaje en cada ser humano, se interrelacionan para construir significados; mientras que el proceso psicolingüístico de la lectura basada en la codificación y decodificación del lenguaje favorece la comunicación humana, ya sea en la forma oral o escrita, dada a través de la interrelación con el mundo socio cultural, porque la forma en que interpreta el lector lo que lee va a depender del contexto. Tapia (2013) “considera la lectura como un proceso cognitivo, psicolingüístico y sociocultural complejo que va más allá de los signos gráficos o sonidos de lenguaje oral e interpretación de su significado manifiesto o literal” (p.13).

Coincidiendo con Tapia acerca de la lectura está Reyes (2005) quien supone que ésta no se limita al acto pasivo del desarrollo de un conjunto de habilidades secuenciales o saber qué dice un texto escrito, sino que la lectura va más allá. Se le considera como un proceso complejo donde el diálogo, la conexión de los sentidos, el autor, el texto verbal y no verbal, y un lector con todo un conjunto de conocimientos, de actitudes y de preguntas en un determinado contexto social y cultural permitirán que haya una oportuna interrelación del escrito con la comprensión.

La acción lectora siendo una labor compleja, permanente, sostenida en los conocimientos previos y en su forma de ver el mundo, busca construir el significado del texto globalmente y no de manera aislada; es por esta razón que el currículo escolar nacional a través de todas las áreas principalmente el área de comunicación brinda al estudiante la posibilidad de encontrar nuevas formas de ver el lugar donde se desenvuelve, de aprender, de formar nuevos conceptos para enriquecer los conocimientos previos. Por todo ello, el estudiante al llevar a cabo el proceso de la lectura debe tener claro cuál es la intencionalidad ya que la lectura es una actividad con propósito y con ciertas exigencias para entender lo que lee, así estará dispuesto a responder preguntas de comprensión, análisis y puntos de vista. La meta que el Ministerio de Educación persigue, es conseguir una óptima comprensión del texto, es decir aprender a originar alcances, razones desde antes de llevar a cabo la lectura, durante el desarrollo de la misma y posterior a la lectura (MINEDU, 2006).

La lectura como un accionar constructivo, para Pinzás (2001) es cuando el lector va concatenando mentalmente una interpretación propia acerca texto y el trabajo activo en la construcción de significados. Es un proceso integrador ya que la información nueva que brinda el texto se vincula con los saberes anteriores del leyente. Como proceso estratégico, la lectura permite interactuar con el texto para comprenderlo y es metacognitivo porque las diferentes operaciones mentales permiten tener conciencia y control de todo el proceso de comprensión de la lectura así mismo ayudan a recibir e interpretar diferente tipo de información.

Así como el estudiante se desarrolla física y mentalmente pasando por varias etapas, el aprendizaje de la lectura en el aula se da de la misma manera. Pinzás (2001) explica el aporte de Chall y Mercer acerca de cómo el estudiante pasa por seis estadios o etapas para aprender a leer, a continuación mencionaremos características de estos estadios:

Estadio 0: Prelectura (0 – 6 años).

El niño durante este lapso de tiempo logra conseguir experiencias con el lenguaje hablado y escrito de manera gradual hasta llegar a formalizarla. En esta etapa el niño se va iniciando en el uso e incremento de destrezas metalingüísticas como la habilidad fonológica de las palabras del lenguaje verbal.

Estadio 1: Lectura inicial (1° y 2° grado de primaria).

Durante esta etapa las relaciones que existen entre el lenguaje oral y escrito son comprendidas y aprendidas por el niño, ya reconoce las palabras, adquiere la lectura pero la comprensión de ésta se debe dar antes de que aprenda a leer. El docente debe conducir y orientar la comprensión de lectura a través de interrogantes literales e inferenciales. Finalizando esta fase, el niño y la niña ya deben leer con un poco más de ligereza y desarrollar el hábito de la lectura placentera.

Estadio 2: Confirmación y fluidez (2° y 3° grado de primaria).

En este estadio los niños consolidan la exploración de las palabras y la rapidez al leerlas; es decir dan paso a la automatización gracias a la práctica de la actividad interpretativa en el hogar y en el aula.

Estadio 3: Leer para educarse (los grados comprendidos desde 4° de primaria hasta 2° de secundaria).

Por ser una etapa de periodo largo, el estudiante no se limita únicamente a aprender a leer, sino que lee con la finalidad de aprender, buscar información, adquirir conocimientos e interrelacionarse con las distintas sensaciones y sentimientos que le transmite el texto, a la vez está expuesto a una diversidad de materiales y llega a practicar con frecuencia la lectura silenciosa

donde ya relaciona su conocimiento previo con el contenido de lo que lee. Estas características, por ser el inicio de este periodo, les permiten a los estudiantes que participaron en esta investigación, exigencias sobre la comprensión de textos guiados bajo un conjunto de estrategias que lo plantea el programa que se desarrolló.

Estadio 4: Puntos de vista múltiples (Estudiantes de secundaria).

El estudiante de este nivel por la variedad de información que ya tiene puede comparar, evaluar y plantear puntos de vista. Por ser un lector más avanzado puede manejar conceptos complejos obtenidos por los procesos cognitivos que pone en práctica durante la evaluación y monitoreo de la comprensión de lo que lee.

Estadio 5. Construcción y reconstrucción (Estudiantes universitarios).

Los estudiantes en este estadio están en contacto con textos profesionales donde la información que requiere es producto de una lectura cuidadosa y profunda, para lograrlo es necesario que sus conocimientos previos estén bien cimentados, estos son logrados debido al buen trabajo lector durante los estadios anteriores.

El Proceso lector

La lectura no es una operación única, sino que está formada por procesos que se interrelacionan. Las personas en forma general y particularmente los estudiantes que tienen problemas de lectura puede que tengan alterados algunos de estos procesos, lo cual causa preocupación a los educadores. De ahí la necesidad de recurrir a lo que siempre ha interesado a psicólogos y pedagogos, los procesos de la lectura, que para Cuetos (2008) son cuatro y los explica de la siguiente manera:

Los procesos perceptivos de la lectura, vienen a ser la primera acción que se realiza al leer y consiste en percibir visualmente las letras al igual que las palabras. Al momento de que una persona va leyendo un texto, sus ojos van realizando saltos pequeños a lo largo del renglón, esos son denominados movimientos saccádicos que suelen rolarse con periodos de fijación, los cuales le posibilitan al que lee entender un fragmento del relato y los movimientos rápidos del ojo lo desplazan al próximo lugar del texto con el objetivo de que esté ubicado en la delantera del sector de máxima perspicacia visual y pueda seguir incorporando la mayor cantidad de información.

En algunos casos se observa a niños que tienen problemas de percepción lectora debido a que leen a una velocidad inadecuada. No comprenden lo que leen porque comienzan a confundir letras, sílabas y hasta palabras de escritura similar, lo que significa que el lector no realiza los movimientos saccádicos necesarios para leer y eso repercute en la dificultad para leer.

Los procesos léxicos se refieren al reconocimiento y lectura de las palabras, los cuales están directamente relacionados con la ejecución y velocidad lectora. La lectura de las palabras a las que se refiere este proceso, se dan a través de la utilización de dos rutas diferentes, la ruta fonológica y la ruta léxica. Esta primera ruta viene a ser la velocidad corta de la lectura, es decir, cuando las palabras no forman parte de su lenguaje cotidiano porque no se usan con frecuencia, resultan novedosas para el que las lee, la decodificación será sílaba a sílaba. Mientras que la segunda ruta sería la velocidad larga de la lectura al leer la mayor cantidad de palabras porque son de uso frecuente o familiares y las leen completas de una vez, es como si reconociera la imagen global de la palabra para identificarla rápidamente.

Los niños a partir de tercer grado, con un desarrollo normal, suelen utilizar la ruta léxica lo que les permite cometer pocos errores de ejecución y su velocidad lectora comienza a ser adecuada.

Una de las dificultades más frecuentes en los niños es cuando no terminan de utilizar la ruta léxica para leer, su velocidad lectora es inferior a lo deseado para su edad, por ejemplo un niño de tercer o cuarto grado de primaria que lea en voz alta a una velocidad de sesenta palabras por minuto o menos cuando debería leer a unas cien palabras por minuto.

Se define a los procesos sintácticos de la lectura como los responsables dentro de la operación de leer, al establecer las relaciones entre las palabras para facilitar la comprensión final de mensaje escrito ya que las palabras aisladas aportan poca información en un texto. Tal como indica Cuetos (2001), los procesos sintácticos de la lectura comprenden tres operaciones, la primera es la de asignar roles funcionales a los diferentes conjuntos de palabras, la segunda, especificar las relaciones que se dan entre esos componentes y la tercera, viene a ser ya el levantamiento de la estructura correspondiente a partir de la jerarquización de esos componentes.

El último de la cadena de los procesos de lectura son los procesamientos semánticos que consisten en la extracción del significado de los escritos, pero también la aptitud para inferir información. La comprensión lectora implica la integración con los estudios que ya tiene el lector con la construcción mental del contenido del escrito.

Componentes de la lectura

El estudiante que tiene problemas para comprender lo que lee es porque le cuesta encontrar las palabras y sus significados, es decir, que tiene una pobre decodificación, éste viene a ser el primer componente de la lectura y si tiene dificultades para interpretar oraciones o textos es porque no comprende, siendo este el segundo componente de la lectura. A continuación explicaremos cada componente según Vidal, Abarca y Gilabert (1995):

La decodificación.

El ser humano por tener la capacidad de incrementar sus conocimientos a través de los procesos cognitivos utiliza algunos de estos procesos para decodificar de manera rauda, acertada y continua las letras. Entonces, durante los tres primeros años de su estudio primario se necesita que el estudiante aprenda a decodificar de manera automatizada, es decir, la decodificación lo consiga sin exigencia intelectual, casi sin detenerse y prestarle atención a los signos gráficos. Pero si el estudiante está más concentrado en identificar las letras, cómo suenan o qué palabras forman, no logrará comprender lo que está leyendo. Para alcanzar la automatización se necesita practicar la lectura extensa y diariamente básicamente durante toda la educación primaria.

La comprensión de lectura.

El texto y su comprensión se va dando progresivamente en el estudiante desde la etapa inicial mediante la lectura e interpretación de imágenes, diálogos, preguntas y respuestas a partir de la lectura de cuentos, hasta el primer y segundo grados donde aprende a decodificar y por lo tanto comprender lo que lee. Cuando ya cursa el tercer grado gracias a la práctica en la interpretación de diversos tipos de texto habrá adquirido experiencia en qué es leer comprensivamente y pensar sobre lo que lee.

Metacognición en la lectura.

Esta capacidad metacognitiva en la lectura se da cuando el lector tiene la capacidad de guiar su propio razonamiento mientras lee, está presto para corregir errores de interpretación y se esfuerza en el comprendimiento de manera más fluida y eficiente, de esta manera favorece al lector en la construcción de significados del texto y sus partes. La metacognición se presenta de dos formas durante la lectura: la primera, un lector que intenta interpretar lo que lee, busca la importancia del

texto y se mantiene presto para retomar la lectura en el momento que deja de entender; la segunda, un lector que al percatarse cuenta que no está entendiendo lo que lee, hace una pausa para buscar una solución o arreglo hasta aclarar lo que no ha entendido. Esto le favorece a seguir con una lectura fluida sin desorientaciones y en dar solución a su problema de comprensión global (Pinzás, 2001).

Comprensión lectora

La conceptualización de lectura y comprensión de lectura se basan en los mismos procesos, sólo les diferencia las habilidades y destrezas de comprensión que posee cada lector al enfrentarse a un texto. Las investigaciones hechas a partir de la década de los setenta sobre la didáctica de la comprensión lectora han ido cambiando. Es así que la psicolingüística y la psicología cognitiva hicieron frente a la estructura del acto lector como un cúmulo de aptitudes, la teoría interactiva basada en la construcción de significados al relacionar los saberes previos con el texto y la teoría transaccional interpretada como la conexión existente entre la persona y los enunciados.

Entonces trataremos las teorías que explican la manera en que se da la comprensión lectora:

Teoría de la transferencia de la información.

Esta teoría según Dubois (1991) sostiene que el lector al realizar la lectura de un texto lo que hace es trasladar a su cerebro el conocimiento que ésta le brinda, es decir, cuando se empieza la lectura de un texto, ésta va avanzando secuencial y jerárquicamente al hacer el reconocimiento de palabras, seguida por la comprensión y finalmente, la evaluación que conlleva a considerar la naturaleza del texto, las representaciones y la intención del autor. Se puede decir que cuando el lector obtiene el sentido del texto es porque llegó a la comprensión de lo explícito e implícito.

Durante el desarrollo de la enseñanza aprendizaje, la teoría de comprensión lectora como transferencia de información menciona tres subniveles:

Nivel literal o comprensivo.

Consiste en reconocer lo que explícitamente está en el texto, sirve como base para lograr una buena comprensión la cual debe trabajarse con los estudiantes para que les ayude a extrapolar sus aprendizajes a otros niveles mayores. A través de este quehacer, el docente constata si el estudiante puede declarar y recapitular lo leído para luego comentarlo; por eso se espera que los estudiantes aprendan a ubicar detalles, determinar el espacio, el tiempo y personajes, ordenar secuencialmente los acontecimientos, percibir lo que las palabras y oraciones quieren decir, rememorar partes o episodios así como elementos del texto para finalmente hallar la importancia a expresiones de múltiples significados.

Para Pinzás (2001) el nivel literal se refiere a: “entender lo que el texto dice o presenta explícitamente. Esta habilidad es el paso entrante para lograr la comprensión inferencial y crítica. El mensaje o la información que contiene un texto y que el alumno debe entender, puede referirse a características y acciones de personajes, a tramas, eventos, animales, plantas, cosas o lugares. Englobando todos estos aspectos se dice que la comprensión literal se da en todo tipo de tema” (p.9).

Nivel inferencial.

Es el nivel más importante porque el lector va a ser capaz de alcanzar información o ideas que no están escritas de manera manifiesto en el texto; por lo tanto diremos que hubo comprensión lectora gracias a la interacción permanente entre el texto y su lector. Aquí el que lee controla la

información al sacar conclusiones debido a la relación que estableció entre el conocimiento que ya tiene con la nueva información.

Esto hace que el profesor ayude a proponer supuestos durante la lectura, extraer conclusiones, predecir conductas de los personajes y así se dé una lectura de experiencias reales. El lector con la práctica constante irá ejercitando su pensamiento, es así como completaría este proceso; por ello es necesario brindar a los niños y niñas estrategias que le ayuden a anunciar resultados, entender saberes y mensajes, sugerir títulos según el contenido del texto, extraer ideas relevantes, inferir el tema de un texto, realizar síntesis, imaginar un final diferente, hacer organizadores y otras acciones.

La información implícita en el texto se refiere a expresar aquellas cosas, ideas o elementos que no están expresamente en una composición escrita, por ejemplo hallar las causas y consecuencias, distinguir analogías o semejanzas y disimilitudes o diferencias, obtener criterios propios y explicar los hechos, definir desenlaces, interpretar mensajes de acuerdo a las características de los personajes y del espacio, diferenciar entre la ficción y la existencia. Todas estas acciones que el lector realiza al interactuar con el texto que lee, lo adiestra y capacita para lograr una completa comprensión. Podemos decir que está listo para dar paso al siguiente nivel de comprensión (Pinzás, 2001).

Nivel criterial.

El lector en este nivel, reflexiona sobre el contenido del texto y puede dar una apreciación personal acerca de la lectura. Lo que hace también es relacionar diferentes informaciones nuevas con las que ya tiene almacenado. Cuando el lector hace un análisis más profundo de lo que el autor quiere

transmitir es porque llegó a un nivel más avanzado. Las autoras Catalá G., Catalá M., Molina y Monclús (2001) respecto a este nivel dicen que: “implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias” (p.17).

En este nivel, la lectura es una actividad que se enseña, no que evalúa; por lo tanto, su valoración no está en quien responde bien o mal, más bien es procurar que los estudiantes en general respondan para que contribuyan a la comprensión lectora. Y por lo tanto, expresará la argumentación de sus opiniones dentro de un ambiente de diálogo y de oportunidades en el espacio escolar. La intención de cada docente es conducir a los estudiantes para emitir juicios sobre el comportamiento de los personajes, el contenido y estructura de un texto, diferenciar un suceso de una idea, analizar la intención del autor y muchas más actividades. Este nivel es más valorativo, de juicio, de crítica, donde el lector reflexiona, evalúa y opina favorable o desfavorablemente. Al respecto Catalá G., Catalá M., Molina y Monclús (2001) expresan: “Es bueno que el maestro tenga una relación con los alumnos, que permita expresar opiniones, enseñando a discutir las con los demás, incentivando la necesidad de aportar argumentos para defenderlas, manteniendo un criterio flexible que permita a los niños ver que los puntos de vista son múltiples y que la diversidad es una riqueza” (p.18).

Teoría interactiva.

Este modelo teórico respecto a la comprensión del texto sostiene que se logra partiendo de conexión dada de lo que el lector ya sabe sobre el tema con la nueva información, teniendo en cuenta la interacción dada entre texto, lector y contexto. La habilidad que tiene el lector para

decodificar, comprender y meta comprender la lectura vienen a ser los procesos específicos que se dan durante tres fases del proceso lector: la de preparación, desarrollo y final ejecutadas en tres oportunidades de la lectura, vale decir el antes, durante y después.

Para Solé (1994), existen subprocesos o etapas del proceso lector bajo los cuales se desarrolla la lectura: Como primer momento se produce el adiestramiento emocional, expresivo y de lo que se desea conseguir. En un segundo momento, se da la actividad misma, comprendida por el manejo de procedimientos para la interpretación de significados. Por último, un momento que se da para el fortalecimiento del mismo, donde el uso de otros mecanismos cognitivos ayude a resumir, concretar y transmitir significados.

A continuación, se explica estratégicamente las etapas en las que el lector adquiere habilidades cognitivas, afectivas y conductuales:

Antes de la lectura.

El estudiante para empezar a leer bajo la orientación del profesor tiene que estar involucrado y motivado pero para lograrlo requiere trazarse objetivos, es decir saber para qué va a leer; puede ser para conseguir información, cumplir instrucciones, aprender simplemente por placer. El profesor debe brindar al lector a través del texto retos que puedan activar en los estudiantes interés, así mismo tener criterio para seleccionar los materiales y recursos a utilizar. La motivación no solamente es por parte del profesor al preparar las condiciones necesarias para leer sino principalmente el interés del lector.

La finalidad de esta etapa es despertar en los estudiantes sus conocimientos anteriores que le serán útiles para comprender mejor el contenido del texto, así mismo hacer predicciones acerca de lo que tratará el texto.

Durante la lectura.

Luego de haber realizado las predicciones, el estudiante verificará o reemplazará por otras aquellas predicciones que no corresponden, a partir de lo mencionado comenzará a integrar sus conocimientos para que se vaya dando la comprensión. Solé (1992), respecto de esta etapa de la lectura manifiesta que es un proceso al interior que se tiene que impartir para que los estudiantes puedan observar y entender cómo realiza el profesor el análisis del texto y a su vez les permita observar las estrategias en acción, vale decir las expectativas que tiene, la forma en que guía el proceso de los objetivos. Aunque la lectura debe ser una actividad compartida la cual se dominará a través de la práctica continua porque así irán adquiriendo estrategias para futuras prácticas lectoras. Para que haya una adecuada comprensión, no basta el que los estudiantes observen modelos, lo importante es que los mismos lectores sean quienes vayan construyendo la comprensión y es el tipo de lectura que se debe practicar en el colegio.

¿Qué pasa si el lector no entiende alguna expresión o palabra? Lo que se debe hacer es que el lector aprenda a utilizar estrategias adecuadas para resolver dicha dificultad cuando se realiza el trabajo compartido con el profesor, si es así, el lector utilizará la estrategia de contextualización de la palabra o expresión y a sus conocimientos previos.

Después de la lectura.

En esta etapa el lector sigue comprendiendo y aprendiendo luego de haber realizado la lectura, porque el aprendizaje llega ya a un nivel intrapsicológico debido a que los conocimientos llegan a integrarse formando parte de su esquema mental lo cual le permitirá actuar por sí mismo y ser responsable de lo que hace. Entonces estamos hablando ya de una formación integral porque la

finalidad de todo aprendizaje significativo es tener personas que razonen, que opine críticamente y que sean creativos.

Teoría transaccional.

La teoría en mención fue desarrollada por Rosemblatt (1978) fue el que utilizó la expresión transacción para referirse al vínculo recíproco que se da entre el lector y el texto. El momento que se dedica a leer es especial porque reúne al lector con el texto en un tiempo y circunstancias particulares, los cuales dan paso a la creación del texto que se almacena en la memoria denominada por Rosemblatt *poema* la que se diferencia del texto escrito.

Esta teoría considera a la persona como parte del mundo que le rodea y donde uno determina al otro, los lectores aunque no compartan la misma preparación, establecerán significados similares pero también diversos de acuerdo al esquema mental que poseen, es decir la comprensión de un mismo texto no se dará de la misma forma, porque nunca van a comprender un texto igual como comprende el profesor; puesto que, el aprendizaje es individual lo cual se debe respetar.

Las teorías cognitivas desde la pedagogía se preocupan por lo cognitivo y afectivo, estudian la manera cómo aprende el estudiante ya que es el actor principal del aprendizaje conducido por una motivación que lo lleva a aprender a través de la comprobación y empleo de información esto le permitirá aprender significativamente bajo la orientación del docente que enseña a los estudiantes para que aprendan, evalúa la fase formativa y el rendimiento obtenido. El enfoque cognitivo como un conjunto de teorías las cuales explican los procesos del pensamiento y las actividades mentales, toman en cuenta la comprensión lectora como producto, se da una relación intercambiable entre el lector y el texto, la que se va almacenando en el cerebro para después

traerla en el momento de que se hagan preguntas sobre el texto leído; y como proceso, se obtiene la información de forma gradual, activa y progresiva.

La capacidad cerebral, para entrelazar una serie de interconexiones, permite que los esquemas existentes con la nueva información o ideas se relacionen, porque cuanto mayor sean dichas relaciones, el estudiante ampliará su información generando ideas para llegar a una comprensión exitosa. Por lo que entender un escrito es mucho más que saber el sentido de cada una de las palabras, expresiones o la distribución general del texto, es llegar a representar en el esquema mental todo lo referente al texto, o sea es imaginar un escenario real o posible en el cual el texto llega a tener una razón. Durante esta secuencia de acciones comprensivas, el lector continuamente realiza y moderniza sus pensamientos (Cueto, 1990). Así diremos que la comprensión lectora es una actividad de ejercicios verbales, que permiten entender y apreciar crítica y reflexivamente el contenido de una lectura, comprobada a través de la formulación de preguntas.

Para Dubois (1991), un texto que se llega a entender conlleva a formar una idea o imagen conjunta de su contenido, de ahí su importancia de tomar en cuenta indicadores de comprensión como el conocimiento y uso de fundamentos del lenguaje que hacen referencias a explicaciones claves del texto, identificar su estructura (argumentativa, narrativa, informativa, etc.) y reconocer a través de ella la idea más relevante, explicar el tema así como la idea principal del texto a través de un lenguaje sencillo y saber diferenciar las ideas secundarias. Unificando estas acciones se concluye con la captación de lo que el escritor quiere transmitir a través del contenido implícito y explícito (inferencias), tomar conciencia de los recursos y estilos que utiliza el autor así como de las expresiones dudosas o connotaciones que el texto sugiere.

Para el MINEDU dentro del marco de evaluación de la competencia lectora PISA (2018), incluye un conjunto de habilidades cognitivas y lingüísticas que se dan desde la decodificación hasta el discernimiento de las palabras, las organizaciones gramaticales, literales y lingüísticas para la comprensión e integración del significado con el conocimiento del mundo. Así mismo, considera habilidades metacognitivas, las cuales se activan cuando los lectores piensan, monitorean y ajustan su actividad lectora con el propósito de procesar los textos. Esta competencia lectora es la “comprensión” porque se logra la unificación de tres elementos: el contenido del texto con el saber del lector y el espacio cultural, es el “uso” referido a la funcionalidad, es también la “evaluación” ya que tiene un propósito, y es la “reflexión” porque los lectores se basan en sus propios conocimientos para relacionarse con un texto. El compromiso que asume con la diversidad de textos parte desde el interés, la motivación hasta alcanzar sus propias metas para así contribuir con la sociedad y satisfacer sus propias necesidades.

Motivación y comprensión lectora

Es evidente que la lectura es una tarea que requiere ser motivada. La pregunta que a diario los docentes se hacen es ¿cómo motivar hacia la práctica de la lectura? el primer punto a tomar en cuenta es la actitud del docente y el equilibrio que brinda al grupo de estudiantes. Pinzas (2001) explica que: “Los profesores que mantienen niveles altos de motivación en sus alumnos y alumnas se preocupan por no enseñar de la misma manera todos los días, sino que conducen lecciones consistentes pero variadas” (p.36).

Siempre se lee con un propósito, por ejemplo: adquirir información para solucionar un problema, disfrutar de la historia que se cuenta, retener el contenido para rendir un examen, estar satisfecho cuando la profesora pide que se lea ante sus compañeros, evitar errores para que la

profesora no diga algo negativo. El ser consiente de este hecho es importante, porque los fines que se persiguen influyen en la forma cómo se lee. En consecuencia, se puede decir que la motivación del estudiante al leer, de cómo lleva a cabo su lectura para comprenderla. Solé (2003), “la motivación se consigue planificando bien la tarea de lectura y seleccionando con criterio los materiales que en ella se van a trabajar, tomando decisiones acerca de las ayudas previas que pueden necesitar algunos de los alumnos evitando situaciones en las que prime la competición entre los niños y promoviendo siempre que sea posible aquellas que se aproximen a contextos de uso real, que fomenten el gusto por la lectura” (p.80).

Estrategias que apoyan el proceso de comprensión lectora

Según la Evaluación Censal de Estudiantes (2016) las estrategias de comprensión lectora se ofrecen con la finalidad de fortalecer los recursos que manejan los docentes para el uso adecuado de dichas estrategias con los estudiantes. Para que sea eficaz y consistente la enseñanza de la comprensión lectora, es necesario partir de la atención a los elementos que coadyuvan a la comprensión de lo leído, por ejemplo cuando un alumno al leer se enfoca más en pronunciar correctamente las palabras está descuidando la atención a los demás aspectos vinculados a la comprensión, entonces el alumno no satisface sus expectativas llegando a perder interés.

Según Palincsar y Brown (1984) se dan tres condiciones para que se dé la comprensión de textos. Primero, la comprensión del texto que lee depende de la claridad y coherencia de su contenido, es decir la estructura léxica, sintaxis le resulte conocida y le permita abstraer la información de tal manera que le resulte significativo. Segundo, de la cantidad de información previa que el lector posee. El lector comprende lo que lee si es que tiene los conocimientos adecuados y necesarios para interpretar el contenido del ejemplar. Tercero, de las estrategias

manejadas por el lector para comprender lo que lee. Estas estrategias le ayudarán al lector profundizar la comprensión la que a su vez le permitirá interpretar cada vez mejor el contenido y ser consiente de aquello que se le hace difícil entender.

Dentro de una perspectiva cognitivista y constructivista de la lectura, Solé (1992) habla del papel de las estrategias en la lectura, menciona las tres condiciones para comprender lo que se lee planteadas en el párrafo anterior; refiriéndose a la tercera condición, sobre las estrategias y para qué enseñarlas. Explica que cuando un lector está leyendo y no ocurre nada el procesamiento de la información se da automáticamente y si ocurre lo contrario que se encuentra con algo que no comprende o algo contradictorio a sus expectativas, éste abandona la lectura, pero si se detiene en aquello que no entiende y trata de solucionar el problema se dice que está en un estado estratégico llevado por la necesidad de comprender. De ahí que surge la interrogante de por qué es necesario impartir estrategias de comprensión. Enseñar estrategias de comprensión a los estudiantes les permitirá tener recursos para aprender a aprender, lo que se desea es tener lectores independientes, con la capacidad para enfrentarse a una diversidad de textos.

Programas para mejorar la comprensión lectora

Al respecto, la contribución de Palincsar y Brown (2004) están referidas a que cada programa de enseñanza de comprensión lectora está orientada a fomentar el aprendizaje de las siguientes estrategias o procedimientos:

- El para qué leer hará necesario establecer los objetivos de la lectura, hacerlo explícito, presentando la información que necesita el lector en la adquisición de ese objetivo.
- Formular preguntas diversas en torno al objetivo y al tipo de texto con la finalidad de activar los conocimientos previos y ayuden a establecer pautas para valorar qué clase de información es

accesible y primordial, así como cuáles son las medidas que se deben tomar en cuenta cuando hay dificultades comprensivas, cuánto sabe sobre el contenido y tema del texto, cuánta información tiene en relación al texto y que le ayude a entenderlo, qué sabe sobre el autor o el tipo de texto.

- Enfocar la atención a las ideas relevantes que brinda el escrito dirigidos a la obtención de los objetivos que se persiguen.

- Evaluar la coherencia interna del texto a través de la utilización de pautas de control que permitan al lector enlazar la nueva información con la ya adquirida en cada momento vivido. Entonces ese conocimiento amplio y más completo se almacenará en la memoria a largo plazo.

- Revisar y confirmar constantemente la comprensión durante el acto lector, haciendo revisiones periódicas y formulando preguntas acerca de lo que se pretende explicar en cada párrafo. Aquí el lector deberá abastecerse de maniobras tales como: subrayados, esquemas, resúmenes, etc. para supervisar y controlar la comprensión.

- Responder preguntas luego de construir a través de una serie de pautas la comprensión de lo leído.

De todo lo descrito, se pone énfasis a algunos aspectos que han de beneficiar la conducción hacia la enseñanza de la lectura, los cuales tienen que ver con el tipo de texto, el ambiente que se debe preparar antes de la lectura de un texto para que la actividad resulte provechosa, los objetivos que se van a lograr con esta enseñanza, las diversas tácticas que los docentes deben aplicar para alcanzar dichos objetivos considerando los estilos de aprendizaje, los apoyos audiovisuales a la hora de presentar los textos. Ahora que ya se reconocen las características de este proceso complejo, es importante conocer sobre la base de qué se da dicha comprensión, es decir, es necesario conocer cuáles son las características del texto.

Por lo que se muestra a través de las diferentes evaluaciones sobre comprensión de lectura aplicadas a estudiantes de distintas instituciones educativas públicas y privadas a nivel mundial, la

aplicación de programas es una buena alternativa para mejorarla. Por ejemplo, el *Programa Interactivo para el desarrollo de la comprensión lectora* de Henao (1994), propone estrategias apropiadas y agradables para que el niño y niña interactúe con el mundo del lenguaje escrito en un ambiente donde explore, construya, cree, disfrute e imagine a través del texto como el desarrollo de habilidades inferenciales con la finalidad de ejecutar diversas funciones, así mismo la exploración y activación de esquemas organizados y almacenados en la memoria, el entrenamiento metacognitivo en el que interactúan procesos cognitivos, hacer uso del análisis macro estructural para encontrar la estructura y componentes del texto y la capacidad de resumir un texto a través del reconocimiento de lo más importante para luego expresarlo de manera clara.

El *Concept-Oriented Reading Instruction* (CORI), es un programa diseñado por Guthrie (1996) conjuntamente con los profesionales de la educación para mejorar el proceso de lectura a través del trabajo integrado entre la motivación, las estrategias y el conocimiento previo. La intervención está encaminada bajo tres principios: la base conceptual de los estudiantes para encaminar el proceso de comprensión lectora; la ubicación contextual para que el estudiante emplee de manera flexible los principios adquiridos; y el trabajo individual de los estudiantes en el proceso de comprender el texto escrito. La lectura comprensiva fue adiestrada a través de fases en cada una de las cuales se enseñaron estrategias cognitivas y metacognitivas. Los autores expusieron las mejoras en la comprensión lectora, al comprobar que los estudiantes aprenden y usan estrategias en la búsqueda e integración de la información los cuales les permite apoderarse del contenido textual. También permitieron formar una comprensión conceptual, útil para la tarea de transferencia.

En un colegio primario de Madrid se comprobó la eficacia y la técnica de un programa para mejorar la capacidad de entender lo que leen, desarrollado por investigadores de la UNED que gira en torno a los procesos cognitivos de la memoria operativa, siendo el autor principal el investigador Juan Antonio García Madruga. Este programa tiene como objetivo la práctica de los procesos de atención y memoria a través de la resolución de analogías y anáforas, la ejecución de inferencias, la ordenación de frases desordenadas, la ubicación de inconsistencias en los textos y la comprensión de indicaciones complejas. García Madruga (2013) expone sobre la enseñanza de la lectura como una habilidad específica de la comprensión lectora y que para lograrlo se tendría que formar a los profesores en los conocimientos más modernos sobre este tipo de comprensión.

Comprender para aprender es un programa que fue elaborado para mejorar la comprensión global y aprendizaje de textos informativos en las diversas áreas básicamente en las áreas de ciencias. Los quehaceres que propone están basadas en la activación de operaciones cognitivas bajo la orientación del profesor. Consta de doce sesiones donde en cada estructura textual se desarrolla actividades que conlleven a comparar, luego enumerar y finalmente enumerar y comparar. Este programa fue desarrollado por Eduardo Vidal Abarca y Ramiro Gilabert (1990).

Los programas mencionados después de su aplicación surgieron efecto en el enriquecimiento de la comprensión lectora al igual que el programa psicopedagógico APELEC que fue diseñado por la psicóloga Tapia (2003) la cual está orientada a desarrollar y viabilizar en los estudiantes de cuarto grado de educación primaria capacidades lectoras, así mismo pone a disposición de profesionales como una buena alternativa para la planificación de las sesiones de lectura. La autora sustenta su trabajo en tres enfoques: cognitivo, psicolingüístico y socio cultural, lo que lleva a considerar los planteamientos de psicopedagogos cuyas explicaciones sirvieron para futuros estudios e investigaciones.

Dentro de la teoría cognitivista es importante mencionar a Piaget, creador de la teoría genética en el que explica cómo se da el aprendizaje en el ser humano en las cuatro etapas de su desarrollo. Este aprendizaje es generado por una automotivación lo que le permite buscar el conocimiento, crear teorías y comprobarlas con la experiencia; considera pues al ser humano como el constructor de su propio conocimiento a partir de una buena preparación y que la va complementando según el desarrollo intelectual y físico.

Del mismo modo Bruner (1915), habla sobre el aprendizaje por descubrimiento, es decir, el ser humano aprende mejor cuando lo hace a partir de su experiencia y lo integra con lo que sabe, mediante tres sistemas: el simbólico en el que hace uso de conceptos (pensamiento abstracto), icónico a través del uso de imágenes (pensamiento perceptual e imaginativo) y el uso de acciones e intuición (pensamiento manipulativo y concreto).

Cuando los individuos logran activar sus esquemas previos se producirá un aprendizaje significativo logrando superar la memorización del contenido, por medio de un proceso llamado asimilación donde los nuevos conocimientos son alterados originando estructuras nuevas de conocimiento, es lo que postula Ausubel (1979). Por otro lado Novak (1932), sostiene que los individuos por tener la capacidad de pensar, sentir y actuar los lleva a generar nuevos conocimientos a partir de la organización del conocimiento con el apoyo de los mapas conceptuales y así generar aprendizajes que sean significativos.

Como proceso didáctico, el programa APELEC, se basa en la teoría de los esquemas de Rumelhart (1980) “un esquema es un conjunto estructurado de conocimientos y procedimientos de acción en distintos ámbitos específicos” (p.42). Esta teoría se ocupa de la forma cómo está representado el conocimiento y cómo se utiliza este conocimiento guardado para futuros

aprendizajes, ya sea para incrementarlo o para actualizarlo. En lo que corresponde a comprender lo que se lee, es el lector quien recurrirá a sus esquemas para generar un enfrentamiento con el contenido del texto y producir un procesamiento aumentativo. Si durante la lectura el contenido del texto encaja con el esquema que posee el lector se dará la codificación y procesamiento de la información, pero si sucede lo contrario no habrá codificación, entonces no se llegará a comprender el texto, por ende el lector tendrá que revisar sus esquemas para ajustarlo o reestructurarlo.

El programa APELEC está estructurado en base a estrategias didácticas cognitivas y metacognitivas de la lectura y actividades que se utilizan de manera flexible de acuerdo a los requerimientos y necesidades tanto del texto como del lector, resaltando la interacción del docente con el estudiante. La primera estrategia que plantea el programa es la experiencia previa, lo que le permite activar los esquemas almacenados en la memoria a cerca de la lectura que a la vez sirven de motivación para la iniciación de la sesión de aprendizaje; seguida por la lectura oral llevada a cabo en diferentes formas: eco, simultánea, con apoyo y sucesiva con la finalidad de lograr una lectura más fluida y de confianza; otra estrategia es la reciprocidad que consiste en el rol del docente con el estudiante, la forma cómo interactúa y monitorea la comprensión de textos; la estrategia de análisis según el texto ya sea narrativo e informativo considera estructuras determinadas; el desarrollo del vocabulario como estrategia permite buscar partiendo del contexto el significado del término; finalmente la aplicación de lo aprendido para reforzar la capacidad comprensiva.

Tabla 1

Secuencia didáctica del programa psicopedagógico Aprendo a pensar a través de la Lectura.

Etapas	Procesos	Situaciones de enseñanza aprendizaje
Título	Activación de esquemas.	Hacer que los niños lean el título. Que se imaginen lo que tratará la lectura. Conversar sobre lo que saben del tema, estimulando la participación.
Lectura silenciosa	Focalización de la atención a las partes relevantes	Clasificación de propósito de la lectura. Buscar la idea principal para una comprensión global del texto.
Exploración léxica	Solución de problemas de procesamiento de la información. Activación de esquemas	Localizar palabras difíciles o desconocidas y asegurar su significado por el contexto, por el análisis estructural de la palabra.
Lectura Oral	Modelaje	Modalidad: lectura eco, lectura simultánea, lectura sucesiva.
Enseñanza recíproca	Estrategias metacognitivas. Activación de esquemas	Resumen global y partes del texto (parafraseo). Formular preguntas principales y secundarias: ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿por qué? Preguntas textualmente explícitas, implícitas dentro del texto implícitas más allá del texto (inferencias). Aclarar puntos no comprendidos. Predecir (intercambio de roles profesor – alumno)
Análisis de estructura de texto	Estrategias Metacognitivas Activación de esquemas	Utilizando el esquema de la estructura narrativa, elaborar resumen destacando las ideas principales, ordenando la secuencia de acciones y desenlace del cuento. Desarrollo de esquemas de texto informativo.
Vocabulario	Activación de esquemas Clasificación	Definir palabras Realizar clasificaciones o categorización verbal. Mapas semánticos
Actividades	Refuerzo	Realización de tareas por el alumno. Activación complementaria de secuencias y clasificaciones.

Fuente: APELEC

Objetivos

Objetivo general.

Determinar el efecto del programa psicopedagógico *Aprendo a pensar a través de la lectura* (APELEC) en el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria.

Objetivos específicos.

Determinar el nivel de comprensión lectora del grupo experimental y grupo de control antes de la aplicación del Programa *Aprendo a pensar a través de la lectura* (APELEC).

Comparar los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión lectora del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa psicopedagógico APELEC.

Comparar los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión lectora entre el grupo experimental y de control, después de la aplicación del programa al grupo experimental.

Hipótesis general.

El Programa Psicopedagógico *Aprendo a pensar a través de la lectura* (APELEC) incrementa significativamente el nivel de la comprensión lectora de los estudiantes del grupo experimental de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao, en comparación con el grupo de control.

Hipótesis específicas.

Los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao que pertenecen al grupo experimental, incrementan su nivel de comprensión lectora después de aplicado el programa (postest), en comparación con su evaluación de inicio (pretest).

Los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao que pertenecen al grupo experimental, incrementan su comprensión lectora después de la aplicación del programa (postest) en mayor medida que el grupo de control que no participó del programa.

Marco metodológico

Tipo y diseño de investigación

Esta investigación está orientado a demostrar la aplicación y efectividad del programa psicopedagógico APELEC, razón por la cual es de tipo Aplicada (Sánchez y Reyes, 2002) porque está dirigido a hacer mejor el proceso de comprensión lectora en un grupo de estudiantes. Por tanto, cabe mencionar que tiene como objetivo brindar una nueva tecnología para determinar si los conocimientos adquiridos pueden ser utilizados en este campo.

El diseño que se utilizó fue cuasi-experimental, al respecto Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirman que una o más variables dependientes se manejan deliberadamente y las personas no se fijan casualmente al formar los grupos ni se emparejan, sino que estos grupos ya están conformados antes del tratamiento experimental, es decir, por las evaluaciones de diagnóstico existentes y la cantidad de estudiantes, se tomaron dos secciones completas de los tres cuartos grados que funcionan en dicha institución. Dentro del diseño cuasi experimental se tomaron dos grupos, a los cuales en un primer momento se les evaluó y sólo a uno de los grupos, vale decir al experimental se le aplicó el tratamiento entretanto el grupo de control siguió con las tareas o actividades rutinarias. Posteriormente ambos grupos fueron evaluados en la comprensión lectora. El diseño de investigación corresponde al siguiente esquema:

Grupo	Pre - test	Tratamiento	Post - Test
GE	0 ₁	x	0 ₃
GC	0 ₂	—	0 ₄

Donde:

GE = Grupo experimental: 28 estudiantes de la Institución Educativa Abelardo Gamarra.

GC = Grupo de control: 28 estudiantes de la Institución Educativa Abelardo Gamarra.

01 = Pre prueba experimental.

02 = Pre prueba de control.

03 = Post prueba experimental.

04 = Post prueba de control.

X = Variable independiente.

Variables

Variable independiente: Programa psicopedagógico de comprensión lectora “*Aprendo a pensar a través de la lectura*” APELEC.

Variable dependiente: Comprensión lectora.

Definición conceptual del programa.

Tapia (2003), define el programa APELEC como una miscelánea de herramientas cognitivas y metacognitivas para afinar la comprensión lectora en estudiantes con deficiencias lectoras, desarrolladas bajo un enfoque cognitivo, psicolingüístico y sociocultural, las cuales están centradas en el estudio de los procesos internos orientadas hacia el aprendizaje, es decir una vez que la información ingresa se transforma logrando un cambio de las estructuras cognitivas influenciadas también por los factores externos. El programa está sustentado en el constructivismo, teoría que se

basa en la construcción del aprendizaje de acuerdo a las características intelectuales y genéticas que posee el individuo, ubicado dentro de un ambiente social y de experiencias compartidas.

Definición conceptual de comprensión lectora.

“La comprensión lectora de manera restringida consiste en la captación del sentido manifiesto, explícito o literal de un determinado tipo de texto. Los textos escritos pasan a adquirir sentidos muy diversos de los que fueron intentados por el autor” (Alliende, Condemarín y Milicic, 1993, p.18).

“Comprender un texto es reflexionar sobre un texto implica relacionar dicho texto con ideas y conocimientos provenientes de otras fuentes, como pueden ser vivencias personales, experiencias y opiniones ajenas o información de otros textos” (MINEDU, 2015, p.9).

Definición operacional.

Tapia (1977), define como una habilidad a la comprensión de lectura, que se manifiesta a través de conductas observables cuando informa sobre hechos específicos, da significado a las palabras, logra interpretar los hechos, infiere el contenido y lo que quiere decir el autor, rotula y da una apreciación sobre el texto.

Población y muestra

Se consideró una población de ochenta estudiantes de ambos géneros, comprendiendo las edades de nueve y diez años que pertenecen al cuarto grado de primaria de la Institución Educativa Abelardo Gamarra.

La muestra de estudio fue seleccionada mediante la técnica de muestreo intencional haciendo un total de 56 estudiantes. Después de aplicado el examen de comprensión lectora en las aulas por ser las más homogéneas. Al azar se designó al aula que funcionaría como grupo experimental, al que se le aplicó el programa Psicopedagógico. De igual manera se hizo con la otra aula, que funcionó como grupo de comparación, siendo la misma cantidad de estudiantes en ambos grupos.

Instrumento de investigación

Para medir la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes empleamos la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP), de Mabel Condemarin, Felipe Alliende, Neva Milicic, donde el objetivo está dirigido a elevar el nivel de comprensión de lectura.

Ficha técnica de la prueba de comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 4 Forma A (CLP 4-A)

Autores : Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic

Institución : Universidad Católica de Chile

Adaptación : Ana Delgado, Miguel Ecurra, María Atalaya, Leni Álvarez, Juan
Pequeña y Willy Santibáñez

Institución : Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Perú

Año : 2002

Grado de aplicación : Cuarto grado del nivel primario

Duración de la prueba : Aproximadamente 45 minutos

Normas o baremos : Percentiles

Área que evalúa : Comprensión Lectora

Validez del instrumento

“La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para cuarto grado de primaria Forma A, muestra que la validez de constructo se efectuó a través del análisis factorial confirmatorio constituida por un solo factor” (Delgado et al., 2005, p.93).

Tabla 2

Validación de juicio de expertos

Experto	Especialidad	DNI	Decisión
Dr. Ulises Córdova García	Metodología de Investigación	06658910	Aplicable
Mg. Julián Aguilar Ávalos	Temático en comprensión lectora	31033352	Aplicable
Mg. Lilian Luna Flores	Especialidad comunicación	31013712	Aplicable

En la tabla 2, se evidencia a los expertos y sus respectivas especialidades, asimismo observamos la decisión tomada de cada uno de los expertos.

Confiabilidad del instrumento en el Perú

Delgado et al. (2005), “realizaron la interpretación de ítemes de los cuatro subtests de la prueba para el cuarto grado de primaria – Forma A, encontrando que todas las correlaciones ítem-test corregidas eran iguales o superiores a 0.20, con lo cual concluyeron que todos los ítemes debían permanecer en cada uno de los subtests” (p.93).

“El análisis de la confiabilidad de los subtests que conforman la prueba, fue realizado con el método de test-retest obteniéndose un coeficiente rho de Spearman de 0.70 estadísticamente

significativo, este resultado permitió señalar que la prueba es confiable” (Delgado et al., 2005, p. 93).

Procedimientos de recolección de datos

El estudio se realizó en la Institución Educativa Pública del Callao, con los participantes de cuarto grado de educación primaria, organizándolos en dos grupos de 28 cada uno: el de control y el experimental, la asignación de sujetos fue en forma intencionada, tratando que sean grupos homogéneos.

A ambos grupos se tomó el pretest, mediante el instrumento CLP que permitió medir la comprensión de lectura de forma global de ambos grupos por cada subtest, siendo el grupo experimental el monitoreado mediante la aplicación del programa a través del desarrollo de sesiones orientadas a mejorar progresivamente el nivel de comprensión lectora. Una vez culminado el programa se evaluó el posttest al grupo experimental como al grupo de control con el instrumento CLP.

El programa APELEC “Aprendo a pensar a través de la Lectura”, fue diseñado para los aprendices de cuarto y quinto grado de educación primaria con la premisa de mejorar la comprensión de la lectura de textos narrativos e informativos que a su vez permiten analizar los contenidos particulares y la totalidad de la lectura. Este programa desarrolla el conocimiento léxico ayudando a relacionar conceptos, permite la aplicación de estrategias cognitivas usando capacidades intelectuales según las demandas. Así mismo la aplicación de estrategias metacognitivas de planificación, seguimiento y evaluación de todo el proceso lector, y la aplicación de habilidades para la comprensión como interpretación contextual, ubicación de ideas

principales y secundarias, diferenciación de hechos y opiniones, categorizaciones, relaciones causa efecto, interpretaciones, hacer preguntas e inferencias. Ayuda a mejorar la lectura oral porque se realiza en cada sesión.

El programa se sustenta en principios que promueven esta capacidad lectora a través del uso y manejo de habilidades y estrategias didácticas hacia el desarrollo afectivo y cognitivo del niño. La construcción de su realidad del desarrollo de sus esquemas, la forma de entender, organizar y elaborar la información. El profesor según las características del niño, emplea estrategias que ayudan al estudiante a utilizar todo su potencial para lograr el aprendizaje de la lectura.

Estructuralmente el programa está diseñado para aplicar estrategias y actividades de forma flexible e integrada. Se inicia con la activación de esquemas previo a la lectura, seguida de la lectura oral para fortalecer la lectura silenciosa; dentro de este tipo de lectura se realiza la lectura eco, simultánea, con apoyo y sucesiva; durante estas prácticas de lectura el estudiante se une a su profesor a través de la enseñanza recíproca donde se ejecutan los objetivos específicos del programa, posterior a esto se analiza la estructura narrativa, lógica y secuencial del texto que consta de tres partes: la introducción (inicio del texto, presentación de personajes, el lugar y presentación del problema), desarrollo (conjunto de hechos para solucionar el problema) y término (final al resolverse el dilema); para el contenido informativo se toman en cuenta los detalles y relaciones entre las partes del contenido del texto. El manejo del vocabulario se hace a través de la contextualización, el uso de las propias palabras para explicar el significado, estas estrategias pueden ser complementadas según los requerimientos de los estudiantes para llegar a una pertinente comprensión. Se refuerza las sesiones con fichas aplicativas para fortalecer la memoria comprensiva.

La metodología que la autora propone está basada en el modelo interactivo de participación bajo lineamientos de la enseñanza recíproca, es el profesor el mediador y orientador pedagógico en un ambiente para compartir, competir y respetar. La secuencia didáctica de cada sesión depende de la acción interactiva, de ahí su flexibilidad. Las sesiones duran aproximadamente 50 minutos y dependiendo de la lectura y el grupo se pueden realizar hasta dos sesiones por lectura. La complejidad de los textos es graduable, es decir para los niños de cuarto grado que ya desarrollaron las catorce lecturas, se les puede aplicar textos de quinto grado como fue en este caso.

Antes de la aplicación del programa se realizó una prueba diagnóstica para tener en cuenta la capacidad comprensiva en que se encuentran; durante la aplicación del programa puede evaluarse para verificar el progreso de los estudiantes esta evaluación es conocida como formativa; al finalizar la aplicación del programa se realiza la evaluación final para contrastar los resultados iniciales con los finales.

Resultados

Las presentes tablas y figuras pertenecen a los resultados de la investigación denominada *Efecto de un programa psicopedagógico para la comprensión lectora APELEC en estudiantes de cuarto grado de primaria: Callao*, esta investigación es cuasi experimental porque se basa en la aplicación del programa y busca encontrar las diferencias significativas después de aplicar los subtest de la prueba de comprensión lectora de Complejidad lingüística progresiva, nivel 4 forma A. Habiendo procesado los datos, se presenta la explicación de resultados de las hipótesis planteadas en la presente investigación. Los participantes en esta investigación son como grupo experimental 28 estudiantes y como grupo de control, 28 estudiantes para la comprensión lectora.

Tabla 3

Medida de medias y desviación estándar del grupo experimental antes y después de aplicarse el programa educativo.

Grupo experimental				
Pretest			Posttest	
Medida	M	DE	M	DE
Subtest IV A – 1	2.50	0.882	3.25	0.752
Subtest IV A – 2	2.61	1.397	3.71	1.213
Subtest IV A – 3	1.43	0.879	2.25	0.645
Subtest IV A – 4	1.93	1.215	2.89	1.100
Total	8.46	3.121	12.14	2.399

Se aprecian en la tabla los resultados por cada subtest así como el resultado total aplicados al grupo experimental en dos momentos, donde los valores medios y desviación estándar del posttest total 12.14 (2.399), difieren de los valores medios y desviación estándar del pretest total (antes de la aplicación del programa educativo) cuyo valor medio y desviación fueron 8.46 (3.121); esta diferencia se debe a los efectos del programa *Aprendo a pensar a través de la Lectura*.

Figura 1. Diferencia de medidas en el pre test y pos test IV - A - 1 del grupo experimental.

Se aprecia una mayor puntuación en la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva que mide la comprensión global y puntual de la lectura en el grupo experimental luego de la aplicación del programa *Aprendo a pensar a través de la Lectura*.

Figura 2. Diferencia de medidas en el pretest y posttest IV - A - 2 del grupo experimental.

Se aprecia en el grupo experimental una mayor puntuación en la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva, que mide la comprensión global y puntual de los textos, posterior al manejo del programa *Aprendo a pensar a través de la Lectura*.

Figura 3. Diferencia de medidas en el pretest y posttest IV - A - 3 del grupo experimental.

Se aprecia una mayor puntuación en la comprensión global y puntual de los textos en la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva del grupo experimental luego de haber aplicado del programa *Aprendo a pensar a través de la Lectura*.

Figura 4. Diferencia de medidas en el pretest y posttest IV - A - 4 del grupo experimental.

Se aprecia una mayor puntuación en la evaluación de categorización de elementos que aparecen en el texto de la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva aplicado al grupo experimental luego de la aplicación del programa *Aprendo a pensar a través de la Lectura*.

Figura 5. Diferencia de medidas en el pretest total y posttest total IV - A - 1 del grupo experimental.

Se aprecia una mayor puntuación en la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva en el grupo experimental luego de la aplicación y manejo del programa *Aprendo a pensar a través de la Lectura*, comprobándose así el dominio de la comprensión de trozos o textos complejos de los cuatro subtest.

Tabla 4

Medida de medias y desviación estándar del grupo de control antes y después de aplicarse el programa educativo.

Grupo control				
Pretest			Posttest	
Medida	M	DT	M	DT
Subtest IV A – 1	2.96	0.838	2.89	0.956
Subtest IV A – 2	2.96	1.478	2.79	1.287
Subtest IV A – 3	2.14	0.970	1.89	0.737
Subtest IV A – 4	2.07	1.303	1.79	1.287
Total	10.14	2.812	9.36	2.642

En la tabla 4 se aprecian los valores medios y desviación del posttest total 9.36 (2.642), difieren de los valores medios y desviación estándar del pretest total (grupo al que no se aplicó el programa educativo) cuyo valor medio y desviación fueron 10.14 (2.812); lo que puede significar que existen aspectos o situaciones que pueden afectar su desarrollo, en este caso ha habido un decremento en su rendimiento.

Tabla 5

Medida de medias y desviación estándar del grupo experimental y de control antes de aplicarse el programa educativo.

Grupo experimental			Grupo control	
Pretest			Pretest	
Medida	M	DT	M	DT
Subtest IV A – 1	2.50	0.882	2.96	0.838
Subtest IV A – 2	2.61	1.397	2.96	1.478
Subtest IV A – 3	1.43	0.879	2.14	0.970
Subtest IV A – 4	1.93	1.215	2.07	1.303
Total	8.46	3.121	10.14	2.812

Se observan en la tabla 5 los valores medios y desviación estándar del pretest total 8.46 (3.121) del grupo experimental difieren de los valores medios y desviación estándar del pretest 10.14 (2.812) del grupo de control, antes de aplicarse el programa sólo al grupo experimental.

Tabla 6

Medida de medias y desviación estándar del grupo experimental y de control después de aplicarse el programa educativo al grupo experimental.

Grupo experimental			Grupo control	
Postest			Postest	
Medida	M	DT	M	DT
Subtest IV A – 1	3.25	0.752	2.89	0.956
Subtest IV A – 2	3.71	1.213	2.79	1.287
Subtest IV A – 3	2.25	0.645	1.89	0.737
Subtest IV A – 4	2.89	1.100	1.79	1.287
Total	12.14	2.399	9.36	2.642

En la tabla 6 se visualizan que los valores medios y desviación estándar del pos test total 12.14 (2.399) del grupo experimental difieren de los valores medios y desviación estándar del pos test total 9.36 (2.642) aplicado al grupo de control, después de dotar el programa sólo al grupo experimental.

Tabla 7

Prueba de normalidad

Grupos		Kolmogorov-Smirnov(a)		
		Estadístico	gl	Sig.
Experimental	Pre test IV-A-1	0.322	28	0.000
	Pre test IV-A-2	0.240	28	0.000
	Pre test IV-A-3	0.278	28	0.000
	Pre test IV-A-4	0.242	28	0.000
	Post test IV-A-1	0.269	28	0.000
	Post test IV-A-2	0.186	28	0.014
	Post test IV-A-3	0.294	28	0.000
	Post test IV-A-4	0.236	28	0.000
	Pre total	0.145	28	0.138
	Post total	0.173	28	0.031
Control	Pre test IV-A-1	0.231	28	0.001
	Pre test IV-A-2	0.172	28	0.034
	Pre test IV-A-3	0.227	28	0.001
	Pre test IV-A-4	0.187	28	0.013
	Post test IV-A-1	0.198	28	0.006
	Post test IV-A-2	0.184	28	0.016
	Post test IV-A-3	0.308	28	0.000
	Post test IV-A-4	0.265	28	0.000
	Pre total	0.092	28	0.200*
	Post total	0.118	28	0.200*

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

A corrección de la significación de Lilliefors

Según la prueba de normalidad la significación que presentan difieren significativamente. Por lo tanto, las observaciones tienen una distribución no normal y se aplicaron las pruebas no paramétricas U Mann Whitney para comparar grupos independientes y la prueba de Wilcoxon para comparar los resultados de datos de pre y posttest.

Tabla 8

Diferencia de medidas del grupo experimental en el pretest y posttest.

Grupo experimental					
Pre test			Pos test		
Procesos	M	DE	M	DE	Z
Subtest IV A – 1	2.50	0.882	3.25	0.752	-4.066*
Subtest IV A – 2	2.61	1.397	3.71	1.213	-4.167*
Subtest IV A – 3	1.43	0.879	2.25	0.645	-3.502*
Subtest IV A – 4	1.93	1.215	2.89	1.100	-3.703*
Total	8.46	3.121	12.14	2.399	-4.637*

* $p < .05$

En los resultados de la tabla 8, se visualiza que los valores medios y desviación del posttest total 12.14 (2.399), se diferencian de los valores medios del pretest total antes de la aplicación del programa *Aprendo a pensar a través de la lectura* cuyos valores medios y desviación fueron 8.46 (3.121).

Para analizar ambas puntuaciones y averiguar si hay diferencias significativas se aplicó la prueba de Wilcoxon; después de utilizar y aplicar el programa, la prueba estadística arrojó un valor Z total igual a -4.637 y un nivel de significación $p < .05$, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 9

Diferencia de medias del grupo de control en el pretest y posttest.

Grupo control					
	Pre test		Pos test		
Procesos	M	DT	M	DT	Z
Subtest IV A – 1	2.96	0.838	2.89	0.956	-0.428*
Subtest IV A – 2	2.96	1.478	2.79	1.287	-0.342*
Subtest IV A – 3	2.14	0.970	1.89	0.737	-1.273*
Subtest IV A – 4	2.07	1.303	1.79	1.287	-1.119*
Total	10.14	2.812	9.36	2.642	-2.110*

*p<.05

Los valores en la tabla 9 muestran que los valores medios y desviación del posttest total es 9.36 (2.642), difieren de los valores medios y desviación del pretest total cuyo valor es 10.14 (2.812).

Para analizar ambas puntuaciones y averiguar si hay diferencias significativas se aplicó la prueba de Wilcoxon; luego de que el programa sea aplicado, la prueba estadística arrojó un valor Z en el pretest y posttest total igual a -2.110 y un nivel de significación p<.05.

Tabla 10

Diferencia de medias del grupo de control respecto al experimental en el postest.

Grupo experimental			Grupo de control			
Postest			Postest			
Procesos	M	DT	M	DT	U de Mann Whitney	Significación
Subtest IV A – 1	3.25	0.752	2.89	0.956	312.500	
Subtest IV A – 2	3.71	1.213	2.79	1.287	240.000	
Subtest IV A – 3	2.25	0.645	1.89	0.737	292.000	.000
Subtest IV A – 4	2.89	1.100	1.79	1.287	205.000	
Total	12.14	2.399	9.36	2.642	175.000	

Se muestra en la tabla 10 que las medias del grupo experimental y grupo control difieren significativamente.

Para analizar ambas puntuaciones y averiguar si hay diferencias significativas aplicamos la prueba de U Mann Whitney para dos muestras independientes, obtuvimos el valor de significación de $p=.000$ es menor a 0.05, donde podemos decir que existen disimilitudes en las capacidades comprensivas de la lectura entre los participantes del grupo experimental comparativamente con los del grupo de control, luego de aplicado el programa educativo al grupo experimental.

Discusión, conclusiones y sugerencias

Discusión

La situación de la comprensión lectora en el país es alarmante, por lo que, la presente investigación a través de los objetivos busca reforzar y elevar el nivel de comprensión lectora al determinar la eficacia del programa psicopedagógico *Aprendo a Pensar a través de la lectura* (APELEC) dirigido a los estudiantes de cuarto grado de primaria. Para ello, se tomó dos aulas de 28 estudiantes cada una, donde un aula se eligió para que sea el experimental y la otra sea el grupo de control, en los cuales se determinó el nivel alcanzado por el lector al procesar un texto, antes de la aplicación del programa. Los resultados totales en las pruebas de comprensión lectora del grupo experimental fueron comparados antes y después de la aplicación del programa, así como, los resultados totales que obtuvieron el grupo que recibió el tratamiento con respecto al grupo de control posterior a la aplicación del programa.

Durante la ejecución de esta investigación, el método que se utilizó fue bastante funcional ya que permitió ejecutar tácticas y estrategias lectoras que propone el programa APELEC de manera flexible, organizada y despertando el interés de los estudiantes, siendo éste una buena alternativa para lograr la comprensión de textos. Por ser una investigación cuasi experimental fue necesario tomar dos aulas de 28 estudiantes cada una, ambos con similar puntaje en el pretest. Por el carácter flexible del programa, se llegó a fortalecer con las propuestas teóricas de comprensión lectora, como: la transferencia de la información referida a los niveles literal, inferencial y criterial del que nos habla Pinzás (2001); así mismo la interactiva, nos dice que para comprender textos se pasa por etapas el antes, durante y después de la lectura que las explica Solé (1992); finalmente la transaccional en la que Rossemblat (1978) habla de la interacción recíproca que existe entre el

lector y el texto. Mientras que el grupo de control con características similares las cuales son evidenciadas en el pretest permitió realizar la comparación en cuyos resultados se observa las diferencias existentes en ambos grupos. Durante el desarrollo de esta investigación surgieron ciertas limitaciones como la asistencia de algunos estudiantes que en el transcurso se fueron superando.

Culminado el análisis de los resultados en el trabajo, se evidencian los valores medios y desviación estándar totales que corresponden al grupo experimental, en la prueba de entrada (pretest) se obtuvo 8.46 (3.121) y luego de la aplicación del programa en la prueba de salida (postest) se obtuvo 12.14 (2.399) con una diferencia de -4.637 y con un nivel de significatividad $p < .05$. Comparando estos resultados se da validez al programa APELEC debido a que su estructura, metodología y evaluación son pertinentes para la edad y grado; al desarrollarse la secuencia didáctica que son el conjunto de estrategias integradas y actividades desarrolladas con los estudiantes antes, durante y después de cada texto, sumado a esto la flexibilidad, ayudaron a que los estudiantes se sientan motivados para leer el texto, interactúen con los personajes, formulen y respondan preguntas diversas relacionadas con el texto y sean capaces de responder preguntas de forma escrita a través del uso de fichas aplicativas. Tapia (2003) enfatiza el aspecto metodológico para la preparación de este proceso activo (comprensión lectora), la interacción y participación entre el docente y el estudiante, donde el papel del primero es como el orientador y mediador del proceso de aprendizaje y enseñanza bajo criterios de reciprocidad, significado y trascendencia dentro de un ambiente de respeto hacia las opiniones de los demás.

Los resultados del presente trabajo se corroboran con otras investigaciones nacionales como la de Vásquez (2014) y Bringas, Somocursio (2014) quienes demostraron que a través de la

aplicación de programas se logra enriquecer la lectura y la comprensión en los estudiantes y bajo el mismo diseño se pudo hacer un seguimiento de todo los procesos de la lectura, que según Cuetos (2008) estos procesos son cuatro: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos, los cuales ayudaron en esta investigación para sostener y detectar dificultades que tienen los estudiantes al momento de interrelacionarse con la lectura. Para que exista una buena comprensión lectora debe haber una adecuada percepción de las letras y por ende de las palabras, esto permitirá que la velocidad con la que se lea dependerá del dominio léxico donde los aprendices de cuarto grado, que son la muestra con la que trabajamos, lleguen a tener una velocidad lectora acorde a su edad, una vez logrado este proceso podrá el lector relacionar las palabras para comprenderlas a través de las inferencias y el vínculo de lo nuevo que aprende con lo que ya sabe.

La estructura del programa gira en torno a un compuesto de estrategias pedagógicas que fueron utilizadas de acuerdo al texto, a los requerimientos del lector y a las exigencias de su ejecución, Tapia (2003) lo que facilitó su aplicación y mejorar la comprensión lectora. Así como la investigación cuasi experimental de Gonzales (2015) logró que este proceso mental mejore a través del manejo de estrategias motivadoras apoyadas en la participación dinámica, trabajos lúdicos y tareas colectivas. La experiencia nos hace ver que mientras más estrategias de lectura se desarrollen con los estudiantes, éstos lo utilizarán cada vez mejor en la comprensión lectora. Las lecturas para el cuarto grado que presenta el programa son mayormente narrativos e informativos, cada uno de ellos ilustrados para que sean más atrayentes y den una idea de su contenido, ya que la ascendencia de los textos con palabras e imágenes también mejoran la dinámica lectora, como lo sustenta Aguilar (2015) en su trabajo de investigación. Una de las estrategias usadas en el desarrollo del programa fue la lectura oral y sus modalidades: eco, simultánea, con apoyo y sucesiva que a su vez son técnicas de lectura las cuales formaron parte de la investigación realizada

por Gamarra (2013) que para mejorar la comprensión tiene que estar influenciada por las técnicas de lectura. La interacción dada entre el profesor y el estudiante, del que nos habla Tapia en el programa, fue importante para la ejecución de cada sesión de clase debido a que el diálogo y el monitoreo permitieron generar preguntas, de ahí que Pascal, Goikoetxea, Corral, Ferrer y Pereda (2014) aplicaron un programa basado en la Enseñanza Recíproca, en la que demostraron sus efectos en la comprensión lectora, los resultados fueron elevados.

Este programa, como material generador de cambios después de su aplicación, mostraron óptimos resultados totales en la comprensión de textos complejos las cuales verifican el dominio de las lecturas de cierta extensión y con contenido reflexivo de la vida diaria que en un inicio son sencillas y progresivamente van incrementando su complejidad. Para fundamentar el por qué se utilizó la dimensión textos complejos, Chall y Mercer (1992) señalan que los estudiantes al aprender a leer y desarrollarse como lectores pasan por estadios, ubicándose así a los estudiantes de cuarto grado en el estadio 3, en esta etapa el estudiante ya lee para aprender, así es como logra satisfacer la información y conocimientos que son de su interés. Para sostener cuán efectivo es el programa en la mejora de la comprensión lectora es importante argumentar sobre su funcionalidad por proveer estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura a través de la enseñanza recíproca donde el docente y el estudiante preparan un ambiente lector motivador y diverso siguiendo una secuencia didáctica flexible basada en procesos que se dan de forma continua y ordenada (Tapia, 2003).

Para confirmar la primera hipótesis en el pretest tanto el grupo experimental ($M= 8.46$, $DT= 3.121$) como el grupo de control ($M= 10.14$, $DT= 2.812$) al ser evaluados no presentaron diferencias significativas, lo cual motivó a trabajar con esfuerzo y dedicación el programa. Para

saber si los cambios fueron progresivos y óptimos en comprensión de la capacidad textos complejos, se realizó al grupo control y grupo experimental una evaluación posttest donde el puntaje total de la medida de medias y desviación estándar fue de 9.36 (2.642) y 12.14 (2.399) respectivamente. Estos resultados son indicadores de que el programa que se trabajó con el grupo experimental hizo efecto en el desenvolvimiento óptimo de la comprensión lectora, probándose así la segunda hipótesis y teniendo en cuenta lo que Palincsar y Brown (2004) refiriéndose a los programas para mejorar la actividad lectora, desarrollan el aprendizaje de estrategias o procedimientos al relacionarse con todo tipo de texto dentro un contexto adecuado y bajo objetivos pertinentes. Es así que el *Programa Interactivo* para la preparación comprensiva en la lectura de Henao (1994) plantea estrategias de interacción entre el lector y lo que lee, dentro de un ambiente de desarrollo de habilidades. *El programa Concept-Oriented Reading Instruction* de Guthrie (1996) mejora el proceso de comprensión de la lectura gracias a que los estudiantes aprenden y emplean estrategias que les permiten apoderarse del conocimiento de los textos. García Madruga (2013) desarrolla un programa que a través de los procesos cognitivos de la memoria operativa, mejora la comprensión con el objetivo de practicar los procesos de atención y memoria. Vidal y Gilabert (1990), en el programa *Comprender para aprender*, propone actividades basadas en la activación de operaciones cognitivas orientadas por el profesor con la finalidad de mejorar la comprensión y aprendizaje de textos informativos. El programa *Aprendo a pensar a través de la Lectura* propuesta por Tapia (2003) permite interpretar los contenidos globales y específicos de la lectura a través de estrategias que buscan entender textos narrativos e informativos. El desarrollo de este programa está sustentado bajo principios: las estrategias didácticas utilizadas están orientadas al desarrollo cognitivo y afectivo del niño, al cual también se refiere Piaget cuando habla del proceso de desarrollo intelectual durante las etapas en las que vive; el enfoque

constructivista donde cada persona construye su propio aprendizaje y promover su capacidad de aprendizaje.

Conclusiones

La investigación que se desarrolló explica los elementos teóricos de la comprensión lectora y la aplicación de programas como alternativa para mejorar aspectos importantes dentro del ámbito educativo, en este caso se utilizó para mejorar y sostener el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de una institución educativa del Callao, el programa “Aprendo a pensar a través de la lectura” APELEC. Luego de ser analizados los resultados y teniendo el marco teórico como soporte para esta investigación, se llegaron a las conclusiones:

Primero: El programa psicopedagógico “Aprendo a pensar a través de la Lectura” resulta beneficioso para incrementar el nivel de comprensión lectora de manera significativa en los estudiantes de cuarto grado, tal como se evidencian en los resultados del grupo experimental en relación al grupo de control que no llevó el programa.

Segundo: Posteriormente a la aplicación del programa “Aprendo a pensar a través de la Lectura” al grupo experimental, mejoraron significativamente al incrementar la escala de comprensión lectora de la prueba posttest en comparación a la prueba pretest.

Tercero: El incremento en los puntajes de comprensión lectora en el grupo experimental se evidenciaron principalmente, en una mayor capacidad para el análisis e interpretación de lecturas de cierta extensión denominadas textos complejos.

Cuarto: El grupo control, alcanzó un incremento poco significativo en los puntajes posttest en comparación con sus puntajes pretest. Este incremento puede ser atribuido a la maduración y al aprendizaje promedio que se produce

Sugerencias

Primero: Socializar los resultados de esta investigación con los directivos y profesores de la institución educativa donde se desarrolló el programa, para ser analizado e insertarlo en la programación anual de trabajo de manera continua y sostenida en todas las aulas de cuarto grado.

Segundo: Hacer extensivo la investigación del programa APELEC a los demás grados haciendo los ajustes necesarios para que se ejecuten de manera secuencial y progresiva de acuerdo a la edad.

Tercero: Capacitar a los profesores de cuarto grado en el manejo de las estrategias y recursos de aprendizaje propuestas en el programa para poder implementarlo en los diversos grados.

Cuarto: Se propone complementar el programa APELEC en base a las nuevas directivas del Ministerio de Educación y los avances teóricos.

Referencias

- Aguilar, R. (2015) *Textos ícono verbales para mejorar la comprensión lectora en niños del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 80074 “María Caridad Agüero de Arresse” -Virú, 2015*, La Libertad-Perú (Tesis de maestría). Recuperada <http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/2283/>
- Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (1993). *Manual para la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva: 8 niveles de lectura*. Santiago de Chile: Ediciones Universal Católica de Chile.
- Arciniegas, T., López, G., Muñoz, M., Ortega, N., & Yotengomenza, M. (2017) *Enseñanza para la comprensión: Didáctica medida por los relatos de vida y la actoría social para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Madre de Dios de Piendamó, Cauca* (Tesis de maestría). Recuperada [idum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/3084/TESIS%20FINAL%20](http://repositorio.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/3084/TESIS%20FINAL%20)
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. (2ª ed). México: Trillas.
- Bringas, V. & Somocurcio, C. (2014). *Efectos de un programa de intervención cognitiva sobre la comprensión lectora en alumnos del sexto grado de primaria en Surco*. (Tesis de maestría) Recuperada de <http://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/129>
- Brunner, J. (1915). Aprendizaje por descubrimiento. Recuperada de <https://www.universidadviu.com/el-aprendizaje-por-descubrimiento-de-bruner/>
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de comprensión lectora prueba ACL 1º a 6º de primaria*. Barcelona: Graó
- Cuetos, F. (1999). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Nueva.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: WK Educación.
- Currículo Nacional (2016). *Lineamientos de la Educación Básica*.

- Delgado, A., Ecurra, L., Atalaya, M., Pequeña, J., Santibáñez, W. (2005). Comparación de la Comprensión Lectora en los alumnos de Cuarto a Sexto Grado de Primaria de Centros Educativos Estatales y no Estatales de Lima Metropolitana. *Revista de investigación en Psicología*. UNMSM., 8(1), 51-85.
- Dubois, M. (1991). *El Proceso de la Lectura de la Teoría a la práctica*. Buenos Aires. Aique
- Gamarra, R. (2013). *Influencia de las técnicas de lectura en la comprensión lectora en el área de comunicación en los estudiantes del quinto grado de primaria de la Institución Educativa David Samanez Ocampo del distrito de Mollepata-Cusco*. Recuperada de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/489>.
- García Madruga, J.A. (2013). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento. *Anuario de psicología*, vol 39, n° 1, 142 – 157.
- Gonzales, J. (2015). *Uso de estrategias motivadoras para mejorar la comprensión lectora en los niños de tercer grado de Educación primaria de la Institución Educativa “Francisco de Zela” en el distrito de El Porvenir, La Libertad-Perú*. (Tesis de maestría) Recuperada de http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/2275/1/RE_MAESTRIA_EDU
- Guthrie, J. (1999). Concep Oriented Reading Instruction. *Revista pucp.edu.p/psicología/.../Revista Psicológica XXVII _1* 200.
- Henao, J. (1995). *La lectura en la universidad de Medellín*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Medellín. Medellín. <http://www.campuvirtualgitt.net/>.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, MacGraw-Hill
- López, G. (1997). *Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos*. Universidad del Valle. Cali. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/717>.
- Ministerio de Educación. (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. Informe español*. Madrid:
- Ministerio de Educación (2015). *Evaluación Nacional de Educación Básica Regular*. Lima.
- Ministerio de Educación (2016). *Proyecto Educativo Nacional*. Recuperado de

- <https://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- Ministerio de Educación, (2016). *Evaluación Censal de Estudiantes*.
- Novak, J.D. (1991). Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. *Enseñanza de las Ciencias*. 9(3), 215-228
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. *Cognition and Instruction*. (2ª.ed), 117-175.
- Pascual, G., Goikoetxea, E., Corral, S., Ferrero, M., & Pereda, V. (2014). La Enseñanza Recíproca en las Aulas: *Efectos Sobre la Comprensión Lectora en Estudiantes de Primaria*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/263129116>
- Pinzás, J. (2001). *Se aprende a leer, leyendo*. (1ra. ed). Lima: Tarea. Asociación de publicaciones educativas.
- PISA, (2015). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- PISA (2018). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/pisa-2018/>
- Reyes, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia*. (1ª. ed). Bogotá: CERLALC.
- Rosenblatt, (1985). *The transactional theory of the literary work*: Recuperado de <https://www.ideals.illinois.edu/.../ctrstreadtechrepv01988i00416>
- Sánchez, H. & Reyes, C. (2002). *Metodología y diseños de investigación científica*. Lima. Business Support Aneth SRL.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. (2da. ed). México, DF.
- Solé, I. (2003). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Barcelona: Grao
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. (1a ed). Barcelona: Grao.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. (4a ed). Barcelona: Grao.

- Tapia, V. (1977), Aportes de la psicología cognitiva a un nuevo paradigma educativo. *Revista de Psicología I (1) Julio*. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/psicologia/1997_n1/index.htm
- Tapia, V. (1999). Efectos de un programa de estimulación sobre estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora. *Revista de la facultad de psicología*. Año III. UNMSM.
- Tapia, V. (2013). *Programa Psicopedagógico de Comprensión Lectora: Aprendo a Pensar a Través de La Lectura (APELEC)*. Lima: UNMSM.
- Valdebenito, V., Duran, D. (2014). Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana*. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-latinoamericana-psicologia-205>
- Vásquez, R. (2014). *Efectos del programa “Aprendo jugando” para la mejora de la comprensión lectora de textos narrativos en niños de segundo grado de primaria del colegio Lord Byron* (Tesis de maestría). Recuperado <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5846>
- Vega, A., Bañales, G., Reyna, A., & Pérez, E. (2014). *Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos del sexto grado de primaria. México* (Tesis de maestría). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n63/v19n63a3>
- Vidal – Abarca, E. & Gilabert, R. (1990). Comprender para aprender: Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos informativos. *Revista de psicología*, n° 3, pags. 71-82. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02147033.1990.10820937>

Anexos

MATRIZ DE CONSISTENCIA

EFECTO DEL PROGRAMA APRENDO A PENSAR A TRAVÉS DE LA LECTURA (APELEC) EN LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESCOLARES DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA DEL DISTRITO CALLAO

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Diseño	Técnicas												
Problema General: ¿En qué medida la aplicación del programa APELEC incrementa el nivel de la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria?	Objetivo general: Determinar la eficacia del programa psicopedagógico Aprendo a pensar a través de la lectura APELEC en el incremento del nivel de comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria. Objetivos específicos: *Determinar el nivel de comprensión lectora del grupo experimental y grupo de control antes de la aplicación del Programa Aprendo a pensar a través de la lectura APELEC. *Comparar los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión lectora del grupo	Hipótesis general: El Programa Psicopedagógico Aprendo a pensar a través de la lectura APELEC incrementa significativamente la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao, en comparación con el grupo de control. Hipótesis específicas: *Los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao que pertenecen al grupo experimental, incrementan su nivel de comprensión lectora después de aplicado el programa (postest), en comparación con su evaluación de inicio (pretest).	Variable *Variable independiente: Programa psicopedagógico de comprensión lectora aprendo a pensar a través de la lectura APELEC. *Variable dependiente: Comprensión lectora.	Metodología. Investigación es de tipo Aplicada de diseño cuasi experimental. <table> <tr> <th>Grupo</th> <th>Pre-test</th> <th>Tratamiento</th> <th>Post - Test</th> </tr> <tr> <td>GE</td> <td>0₁</td> <td>x</td> <td>0₃</td> </tr> <tr> <td>GC</td> <td>0₂</td> <td></td> <td>0₄</td> </tr> </table> Donde: GE = Grupo experimental: 28 estudiantes de la Institución Educativa Abelardo Gamarra. GC = Grupo de control: 28 estudiantes de la Institución Educativa Abelardo Gamarra. 01 = Pre prueba experimental. 02 = Post prueba de control. 03 = Pre prueba experimental. 04 = Post prueba de control.	Grupo	Pre-test	Tratamiento	Post - Test	GE	0 ₁	x	0 ₃	GC	0 ₂		0 ₄	Para el Programa psicopedagógico APELEC, textos para cuarto grado. Para la comprensión lectora, prueba de complejidad lingüística progresiva CLP, cuarto nivel de lectura: forma A.
Grupo	Pre-test	Tratamiento	Post - Test														
GE	0 ₁	x	0 ₃														
GC	0 ₂		0 ₄														

	<p>experimental, antes y después de aplicado el programa psicopedagógico APELEC.</p> <p>*Comparar los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión lectora entre el grupo experimental y de control, después de la aplicación del programa al grupo experimental.</p>	<p>*Los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao que pertenecen al grupo experimental, incrementan su comprensión lectora después de la aplicación del programa (postest) en mayor medida que el grupo de control que no participó del programa.</p>		<p>X = Variable independiente.</p> <p>Muestra:</p> <p>La muestra de investigación estudiantes.</p> <p>Población:</p> <p>Educandos del sexto grado de educación primaria de una institución pública del distrito del Callao.</p>	
--	---	---	--	---	--

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Nº	Área de texto complejo / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No	
	Subtest IV – A - (1): El pinito descontento							
1	El pinito está descontento porque: a) Las asustan las cabras. b) El viento lo hacía sufrir. c) No le gustaban sus púas. d) Las cabras le comían las hojas.	✓		✓		✓		
2	Al pinito terminaron por no gustarle las hojas de boldo porque: a) Eran demasiado blandas. b) El viento se las podía llevar. c) Las cabras se alimentaban con ellas. d) No eran como sus púas.	✓		✓		✓		
3	El pinito se dio cuenta que no era bueno para él tener hojas de vidrio. a) Eran duras y brillantes. b) Se podían quebrar con el viento. c) Nadie se las podía comer. d) No eran como sus púas.	✓		✓			✓	
4	El que se porta como una persona humana es el: a) boldo. b) vidrio. c) viento. d) pino.	✓		✓		✓		
	Subtest IV – A – (2): Un viajero espacial	SI	No	SI	No	SI	No	
1	De acuerdo con la lectura, la siguiente era la opinión de uno de los hermanos: a) Rodrigo creía que no se podía vivir en las estrellas. b) Pablo creía que se podía vivir en las estrellas. c) Rodrigo creía que las estrellas eran como la Tierra. d) Pablo pensaba que las estrellas tenían árboles y cerros.	✓		✓			✓	
2	De acuerdo a lo que dice Pablo, las estrellas son cuerpos especiales.							

	a) Perfectamente habitables. b) Habitables con dificultad. c) Casi inhabitables. d) Totalmente inhabitables.	✓		✓		✓		
3	Pablo dice que los gases que hay en las estrellas se caracterizan por ser: a) Enormemente calientes. b) Más calientes que el Sol. c) Lo más caliente que hay. d) Tan calientes como el Sol.	✓		✓		✓		
4	Según Pablo, las estrellas les proporcionan a otros astros: a) Atmósfera. b) Luz. c) Gases. d) Calor.	✓		✓		✓		
5	Los planetas se diferencian de las estrellas porque: a) No hay gases en su superficie. b) No tienen luz propia. c) Giran por el espacio. d) En todos hay vida.	✓		✓		✓		
6	Un planeta es un cuerpo que: a) Cuenta con seres vivos. b) Es igual a nuestro sol. c) Gira alrededor de una estrella. d) Tiene una atmósfera de aire.	✓		✓		✓		
7	Como resultado de la conversación con su hermano, Rodrigo decidió que cuando fuera grande se iría a vivir a: a) Una estrella muy especial. b) Un planeta cualquiera. c) Un planeta no habitado. d) Un planeta habitable.	✓		✓		✓		
Subtest IV – A – (3): La ballena y el vigía (1ª. parte)		Si	No	Si	No	Si	No	
1	La ballena del relato tenía: a) Mal oído. b) Buen oído. c) Muy buen oído.	✓		✓		✓		

2	Los hechos que se cuentan en "La ballena y el vigía" pasaron:							
	a) Hace pocos días.	✓		✓			✓	
	b) Unos pocos años atrás.							
	c) Hace mucho tiempo atrás.							
3	El viaje realizado por los tripulantes del barco ballenero fue:	✓		✓		✓		
	a) Largo.							
	b) Corto.							
	c) Muy corto.							
	Subtest IV - A - (4) : La ballena y vigía (2ª. parte)							
	Escribe después de la palabra de la izquierda una "A" cuando la palabra corresponde a instrumentos usados por el personal del barco. Una "B" si la palabra corresponde al oficio de una persona de la tripulación y una "C" si corresponde a una parte del barco.	✓		✓		✓		
	"A" = Instrumentos usados por la tripulación.							
	"B" = Miembros de la tripulación.							
	"C" = Partes del barco o del bote.							

Observaciones (precisar si hay

suficiencia): APLICABLE

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

...12...de...06...del 2018.

Apellidos y nombres del juez evaluador: Julían Aguilar Avalos DNI: 31033352

Especialidad del
evaluador: COMPRESIÓN LECTORA

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir

Julían Aguilar Avalos
DNI: 31033352

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Nº	Área de texto complejo / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Subtest IV – A - (1): El pinito descontento								
1	El pinito está descontento porque: a) L asustan las cabras. b) El viento lo hacía sufrir. c) No le gustaban sus púas. d) Las cabras le comían las hojas.	✓		✓		✓		
2	Al pinito terminaron por no gustarle las hojas de boldo porque: a) Eran demasiado blandas. b) El viento se las podía llevar. c) Las cabras se alimentaban con ellas. d) No eran como sus púas.	✓		✓		✓		
3	El pinito se dio cuenta que no era bueno para él tener hojas de vidrio. a) Eran duras y brillantes. b) Se podían quebrar con el viento. c) Nadie se las podía comer. d) No eran como sus púas.	✓		✓		✓		
4	El que se porta como una persona humana es el: a) boldo. b) vidrio. c) viento. d) pino.	✓		✓		✓		
Subtest IV – A – (2): Un viajero espacial								
1	De acuerdo con la lectura, la siguiente era la opinión de uno de los hermanos: a) Rodrigo creía que no se podía vivir en las estrellas. b) Pablo creía que se podía vivir en las estrellas. c) Rodrigo creía que las estrellas eran como la Tierra. d) Pablo pensaba que las estrellas tenían árboles y cerros.	✓		✓			✓	
2	De acuerdo a lo que dice Pablo, las estrellas son cuerpos especiales.							

	a) Perfectamente habitables. b) Habitables con dificultad. c) Casi inhabitables. d) Totalmente inhabitables.	✓		✓		✓		
3	Pablo dice que los gases que hay en las estrellas se caracterizan por ser:							
	a) Enormemente calientes. b) Más calientes que el Sol. c) Lo más caliente que hay. d) Tan calientes como el Sol.	✓		✓		✓		
4	Según Pablo, las estrellas les proporcionan a otros astros:							
	a) Atmósfera. b) Luz. c) Gases. d) Calor.	✓		✓		✓		
5	Los planetas se diferencian de las estrellas porque:							
	a) No hay gases en su superficie. b) No tienen luz propia. c) Giran por el espacio. d) En todos hay vida.	✓		✓		✓		
6	Un planeta es un cuerpo que:							
	a) Cuenta con seres vivientes. b) Es igual a nuestro sol. c) Gira alrededor de una estrella. d) Tiene una atmósfera de aire.	✓		✓		✓		
7	Como resultado de la conversación con su hermano, Rodrigo decidió que cuando fuera grande se iría a vivir a:							
	a) Una estrella muy especial. b) Un planeta cualquiera. c) Un planeta no habitado. d) Un planeta habitable.	✓		✓		✓		
Subtest IV – A – (3): La ballena y el vigia (1ª. parte)		SI	No	SI	No	SI	No	
1	La ballena del relato tenía:							
	a) Mal oído. b) Buen oído. c) Muy buen oído.	✓		✓			✓	

2	Los hechos que se cuentan en "La ballena y el vigía" pasaron:						
	a) Hace pocos días.	✓		✓		✓	
	b) Unos pocos años atrás.						
	c) Hace mucho tiempo atrás.						
3	El viaje realizado por los tripulantes del barco ballenero fue:						
	a) Largo.			✓		✓	
	b) Corto.	✓					
	c) Muy corto.						
	Subtest IV - A - (4) : La ballena y vigía (2ª. parte)						
	Escribe después de la palabra de la izquierda una "A" cuando la palabra corresponde a instrumentos usados por el personal del barco. Una "B" si la palabra corresponde al oficio de una persona de la tripulación y una "C" si corresponde a una parte del barco.						
	"A" = Instrumentos usados por la tripulación.	✓		✓			✓
	"B" = Miembros de la tripulación.						
	"C" = Partes del barco o del bote.						

Observaciones (precisar si hay

suficiencia): APLICABLE

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

.....¹ de 06 del 2018

Apellidos y nombres del juez evaluador: Luna Flores, Lilian DNI: 31013712

Especialidad del

evaluador: COMPRENSIÓN LECTORA

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir

DNI 31013712

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Nº	Área de texto complejo / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Subtest IV – A - (1): El pinito descontento								
1	El pinito está descontento porque: a) L asustan las cabras. b) El viento lo hacía sufrir. c) No le gustaban sus púas. d) Las cabras le comían las hojas.	✓		✓		✓		
2	Al pinito terminaron por no gustarle las hojas de boldo porque: a) Eran demasiado blandas. b) El viento se las podía llevar. c) Las cabras se alimentaban con ellas. d) No eran como sus púas.	✓		✓		✓		
3	El pinito se dio cuenta que no era bueno para él tener hojas de vidrio. a) Eran duras y brillantes. b) Se podían quebrar con el viento. c) Nadie se las podía comer. d) No eran como sus púas.	✓		✓		✓		
4	El que se porta como una persona humana es el: a) boldo. b) vidrio. c) viento. d) pino.	✓		✓		✓		
Subtest IV – A – (2): Un viajero espacial								
1	De acuerdo con la lectura, la siguiente era la opinión de uno de los hermanos: a) Rodrigo creía que no se podía vivir en las estrellas. b) Pablo creía que se podía vivir en las estrellas. c) Rodrigo creía que las estrellas eran como la Tierra. d) Pablo pensaba que las estrellas tenían árboles y cerros.	✓		✓			✓	
2	De acuerdo a lo que dice Pablo, las estrellas son cuerpos especiales.							

	a) Perfectamente habitables. b) Habitables con dificultad. c) Casi inhabitables. d) Totalmente inhabitables.	✓		✓		✓		
3	Pablo dice que los gases que hay en las estrellas se caracterizan por ser:							
	a) Enormemente calientes. b) Más calientes que el Sol. c) Lo más caliente que hay. d) Tan calientes como el Sol.	✓		✓		✓		
4	Según Pablo, las estrellas les proporcionan a otros astros:							
	a) Atmósfera. b) Luz. c) Gases. d) Calor.	✓		✓		✓		
5	Los planetas se diferencian de las estrellas porque:							
	a) No hay gases en su superficie. b) No tienen luz propia. c) Giran por el espacio. d) En todos hay vida.	✓		✓		✓		
6	Un planeta es un cuerpo que:							
	a) Cuenta con seres vivientes. b) Es igual a nuestro sol. c) Gira alrededor de una estrella. d) Tiene una atmósfera de aire.	✓		✓		✓		
7	Como resultado de la conversación con su hermano, Rodrigo decidió que cuando fuera grande se iría a vivir a:							
	a) Una estrella muy especial. b) Un planeta cualquiera. c) Un planeta no habitado. d) Un planeta habitable.	✓		✓		✓		
	Subtest IV – A – (3): La ballena y el vigía (1ª. parte)	Si	No	Si	No	Si	No	
1	La ballena del relato tenía:							
	a) Mal oído. b) Buen oído. c) Muy buen oído.	✓		✓			✓	

2	Los hechos que se cuentan en "La ballena y el vigía" pasaron:							
	a) Hace pocos días.	✓		✓		✓		
	b) Unos pocos años atrás.							
	c) Hace mucho tiempo atrás.							
3	El viaje realizado por los tripulantes del barco ballenero fue:							
	a) Largo.	✓		✓		✓		
	b) Corto.							
	c) Muy corto.							
	Subtest IV - A - (4) : La ballena y vigía (2ª. parte)							
	Escribe después de la palabra de la izquierda una "A" cuando la palabra corresponde a instrumentos usados por el personal del barco. Una "B" si la palabra corresponde al oficio de una persona de la tripulación y una "C" si corresponde a una parte del barco.	✓		✓		✓		
	"A" = Instrumentos usados por la tripulación.							
	"B" = Miembros de la tripulación.							
	"C" = Partes del barco o del bote.							

Observaciones (precisar si hay

suficiencia): EXISTE Suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

24 de Junio del 2018

Apellidos y nombres del juez evaluador: DR. ULISES CORDOVA GARCIA DNI: 06658910

Especialidad del evaluador: METODOLOGIA DE INVESTIGACION

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir

[Firma]
Conscia

Prueba CLP Formas Paralelas

Felipe Alliende Mabel Condemarín Neva Milicic

4° Nivel A
Para la aplicación de la Prueba de
Comprensión Lectora de
Complejidad Lingüística Progresiva

APLICACIÓN DEL ALUMNO

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

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

SUBTEST	NOMBRE	Pág.	HORA		PUNTAJE			
			Inicio	Término	Bruto	Z	T	Percen til
IV – A – (1)	El pinito descontento	3						
IV – A – (2)	Un viajero especial	5						
IV – A – (3)	La ballena y el vigía (1º parte)	8						
IV – A – (4)	La ballena y el vigía (2º parte)	10						

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

Subtest IV - A - (1)
"El pinito descontento"

Había una vez un pequeño pino.

Vivía siempre descontento.

No me gustan las púas que tengo -dijo un día.

Me gustaría tener hojas blanditas como el boldo.

En ese momento, vio que una cabra se estaba comiendo las hojas de un boldo.

Me gustaría tener hojas, pero de vidrio -dijo-. Serían duras y brillantes y no me las comerían las cabras.

Entonces empezó a soplar un viento muy fuerte.

Mejor me quedo con mis púas -pensó el pinito.

Ni las cabras me las comen, ni el viento me las puede quebrar.

Encierra en un círculo la letra que corresponde. Observa el ejemplo:

0. El pinito quería transformarse en:

- a) Una persona humana.
- b) Un objeto de vidrio.
- c) Una mata de boldo.
- d) Un árbol distinto.

1. El pinito está descontento porque:

- a) Lo asustaban las cabras.
- b) El viento lo hacía sufrir.
- c) No le gustaban sus púas.
- d) Las cabras le comían las hojas.

2. Al pinito terminaron por no gustarle las hojas de boldo porque:

- a) Eran demasiado blandas.
- b) El viento se las podía llevar.
- c) Las cabras se alimentaban con ellas.
- d) No eran como sus púas.

3. El pinito se dio cuenta que no era bueno para él tener hojas de vidrio porque:
 - a) Eran duras y brillantes.
 - b) Se podían quebrar con el viento.
 - c) Nadie se las podía comer.
 - d) No eran como sus púas.

4. El que se porta como si fuera una persona humana es el:
 - a) boldo.
 - b) vidrio.
 - c) viento.
 - d) pino.

Subtest IV - A - (2)
"Un viajero espacial"

Cuando sea grande, me iré a vivir a una estrella -dijo un día Rodrigo.

-Te morirías -le respondió su hermano Pablo-. En las estrellas hay gases sumamente calientes que se mueven, explotan y echan llamas. Nadie puede vivir en una estrella.

-Bah -replicó Rodrigo-. Yo creía que las estrellas eran como la Tierra: con agua, con árboles, con cerros, con aire.

-No es así, Rodrigo. Las estrellas son como nuestro Sol. Son soles: tienen luz propia, producen calor, iluminan a otros astros; son como una enorme fogata. -¿Todavía quieres irte a una estrella?

-No, porque moriría quemado. Pero yo siempre he sabido que a lo mejor, algún día, el hombre podrá viajar hasta las estrellas.

-Sí, pero no para vivir en las estrellas. En el espacio, además de las estrellas, hay otros cuerpos como los planetas. Los planetas son astros que giran alrededor de las estrellas que los iluminan. La mayoría de los planetas están formados por materias sólidas y cuentan con una atmósfera, es decir, tienen algo parecido al aire. A lo mejor, en alguno de los planetas el hombre podría vivir.

-Entonces, me gustaría irme a ese planeta cuando lo descubran -dijo Rodrigo.

Encierra en un círculo la letra que corresponde.

1. De acuerdo con la lectura, la siguiente era la opinión de uno de los hermanos:
 - a) Rodrigo creía que no se podía vivir en las estrellas.
 - b) Pablo creía que se podía vivir en las estrellas.
 - c) Rodrigo creía que las estrellas eran como la Tierra.
 - d) Pablo pensaba que las estrellas tenían árboles y cerros.
2. De acuerdo a lo que dice Pablo, las estrellas son cuerpos espaciales.
 - a) Perfectamente habitables.
 - b) Habitables con dificultad.
 - c) Casi inhabitables.
 - d) Totalmente inhabitables.

3. Pablo dice que los gases que hay en las estrellas se caracterizan por ser:
 - a) Enormemente calientes.
 - b) Más calientes que el Sol.
 - c) Lo más caliente que hay.
 - d) Tan calientes como el Sol.

4. Según Pablo, las estrellas les proporcionan a otros astros:
 - a) Atmósfera.
 - b) Luz.
 - c) Gases.
 - d) Calor

5. Los planetas se diferencian de las estrellas porque:
 - a) No hay gases en su superficie.
 - b) No tienen luz propia.
 - c) Giran por el espacio.
 - d) En todos hay vida.

6. Un planeta es un cuerpo que:
 - a) Cuenta con seres vivientes.
 - b) Es igual a nuestro sol.
 - c) Gira alrededor de una estrella.
 - d) Tiene una atmósfera de aire.

7. Como resultado de la conversación con su hermano, Rodrigo decidió que cuando fuera grande se iría a vivir a:
 - a) Una estrella muy especial.
 - b) Un planeta cualquiera.
 - c) Un planeta no habitado.
 - d) Un planeta habitable.

Subtest IV - A - (3)
"La ballena y el vigía"
(1ª. parte)

Hace muchos años, un grupo de hombres partió a cazar ballenas a los mares del Sur.

Iban en un pequeño barco ballenero movido por velas.

Después de muchos días de viaje, llegaron a una parte donde había muchas ballenas. Ahí echaron anclas.

Un hombre se subió a un mástil del barco para ver si aparecían ballenas. Era el vigía.

Cuatro hombres de la tripulación se embarcaron en un pequeño bote y fueron bajados al mar. Otros marineros se quedaron en la cubierta del barco.

En el bote iba un encargado del timón, el timonel; dos hombres estaban a cargo de los remos. El último era el arponero, encargado de manejar el arpón con el que querían capturar a las ballenas.

Apenas el bote se había alejado unos metros, el vigía vio una ballena por la parte delantera del barco.

-¡Ballena a la vista! -gritó-. ¡Ballena a proa!

Pero nadie lo oyó. Se había olvidado de usar un megáfono, que es una corneta estrecha por un lado y ancha por el otro. El lado estrecho se pone junto a la boca. Con el megáfono, la voz se hace más sonora y se puede dirigir hacia donde uno quiera.

Los del bote no oyeron el grito del vigía, y la ballena escapó sin que la vieran.

Poco después, la misma ballena apareció por la parte trasera del barco.

-¡Ballena a la vista! -gritó otra vez el vigía. -¡Ballena a popa!

Gracias al megáfono, los hombres del bote oyeron la voz del vigía. El timonel dirigió el bote hacia la popa; los remeros movieron los remos con todas sus fuerzas y el arponero se preparó para lanzar su arpón. Pero la simpática ballena, cuyo oído era excelente, también había escuchado el grito y ¡Plaf! se escondió debajo del agua donde nadie podía capturarla.

Encierra en un círculo la letra que corresponde. Observa el ejemplo:

0. La primera vez que el vigía vio la ballena, el bote estaba:
- a) Pegado al barco.
 - ☒ b) Bastante cerca del barco.
 - c) Muy alejado del barco.
1. La ballena del relato tenía:
- a) Mal oído.
 - b) Buen oído.
 - c) Muy buen oído.
2. Los hechos que se cuentan en "La Ballena y el Vigía" pasaron:
- a) Hace pocos días.
 - b) Unos pocos años atrás.
 - c) Hace mucho tiempo atrás.
3. El viaje realizado por los tripulantes del barco ballenero fue:
- a) Largo.
 - b) Corto.
 - c) Muy corto.

Subtest IV - A - (4)
"La ballena y el vigía"
(2ª. parte)

Si es necesario, vuelve a leer cuidadosamente "La Ballena y el Vigía".

Escribe después de cada palabra de la izquierda una "A " cuando la palabra corresponde a instrumentos usados por el personal del barco. Una "B" si la palabra corresponde al oficio de una persona de la tripulación y una "C" si corresponde a una parte del barco. Observa el ejemplo.

"A" = Instrumentos usados por la tripulación.

"B" = Miembros de la tripulación.

"C" = Partes del barco o del bote.

0. Ancla	<u> A </u>
1. Arpón	<u> </u>
2. Arponero	<u> </u>
3. Megáfono	<u> </u>
4. Popa	<u> </u>

Anexo 4 Programa Aprendiendo a pensar a través de la lectura APELEC

CONTENIDO

721
00.5

9

PRESENTACIÓN

I. EL PROGRAMA DE COMPRENSIÓN LECTORA (APELEC)

1.1.	Fundamentación teórica	13
1.2.	Descripción del programa	15
1.2.1	Objetivos	15
1.2.2	Principios	15
1.2.3	Estructura del programa	16
1.2.4	Metodología y secuencia didáctica	18
1.2.5	Evaluación	20

II. MATERIALES PARA EL DESARROLLO DE LAS SESIONES

2.1	Materiales para Cuarto Grado	26
2.2	Materiales para Cuarto y Quinto Grados	52
2.3	Materiales para Quinto Grado	67

III. APLICACIÓN EXPERIMENTAL PARA LA VALIDACIÓN DEL PROGRAMA

Efecto de un programa de estrategias cognitivas para mejorar la comprensión lectora	99
Introducción	100
Objetivos	104
Marco teórico	104
Hipótesis	109

2,001,110

Programa Psicopedagógico de Comprensión Lectora:
Aprendo a pensar a través de la lectura (APELEC)

Octubre de 2003

© Violeta Tapia Mendieta
© Facultad de Psicología

Ilustraciones:

Carmen Eliana Castañeda

Depósito Legal N° 1501012003-5229

ISBN: 9972-46-234-X

Impresión:

Centro de Producción Editorial e Imprenta UNMSM
Jr. Paruro 119, Lima 1

Método	109
Sujetos	109
Instrumentos de recolección de datos	112
Proceso del diseño y desarrollo del Programa	117
Resultados	119
Discusión	125
 IV. RESULTADOS DE LA AMPLIACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL	
Estudio cualitativo de los niveles de comprensión lectora de un grupo de niños deficientes y buenos lectores	130
Resultados	130
Discusión	133
Conclusiones y recomendaciones	135
 BIBLIOGRAFÍA	141

PRESENTACIÓN

La presente publicación obedece al interés de divulgar el producto de una investigación experimental de validación de un programa psicopedagógico orientado a desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora en niños deficientes lectores de cuarto y quinto grados de Educación Primaria.

Con el propósito de compartir una experiencia gratificante, la autora se complace en poner a disposición de los profesores en formación, docentes, psicólogos y profesionales afines, los materiales que se trabajaron en el desarrollo de las sesiones de lectura. La obra comprende las siguientes partes:

La primera parte corresponde a la fundamentación teórica subyacente al programa respecto al concepto de lectura; cómo es concebida según los enfoques cognitivo, psicolingüístico y sociocultural. Asimismo, se pone énfasis en la lectura estratégica, en la medida que aborda el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para una comprensión exitosa que facilite a la vez el desarrollo de habilidades del pensamiento y la motivación del lector.

Asimismo está dedicada a la descripción del programa basado en un modelo didáctico participativo e interactivo, docente-alumnos y alumnos entre sí, presentando sus características, la secuencia didáctica general de las sesiones y las formas de evaluación.

La segunda parte presenta los materiales con los que se trabajó el programa e incluye los textos seleccionados para cada sesión con su respectiva Hoja de Actividades. Asimismo, se adjunta la planificación específica de cada sesión de acuerdo con la secuencia didáctica general diseñada.

La tercera parte constituye el informe de la investigación experimental llevada a cabo para validar el programa y cuyos resultados demostraron su eficacia para mejorar la comprensión lectora de los alumnos.

Hemos considerado pertinente incluir como cuarta parte el estudio realizado por Edith Noriega, quien, teniendo como referencia nuestro estudio experimental, realizó una ampliación del análisis de los resultados orientado a comparar cualitativamente los niveles de comprensión lectora de los niños deficientes y buenos lectores antes y después del programa de intervención, en relación con las operaciones y áreas específicas consideradas en la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP).

Con esta presentación, deseamos expresar nuestra gratitud a los alumnos que participaron en el estudio, a sus docentes, que nos apoyaron brindándonos parte de su tiempo y a todas las personas que de alguna manera contribuyeron a la realización del proyecto, en especial, a la psicóloga Norma Quispe, quien colaboró en el proceso de aplicación del programa.

1.1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA

La lectura es un proceso cognitivo, psicolingüístico y sociocultural complejo que va más allá de la traducción de los signos gráficos a sonidos del lenguaje oral e interpretación de su significado manifiesto o literal. Es una "compleja actividad perceptiva e intelectual que consiste en el reconocimiento de elementos gráficos significativos (letras y palabras) que pone en relación a los conceptos, ideas y valores que lo contienen" (Sánchez, 2001).

Es un proceso dinámico e interactivo de construcción y reconstrucción del significado (comprensión) que se basa en la competencia lingüística (dominio de las claves lingüísticas, fonológicas, sintácticas, semánticas, léxicas del idioma), del conocimiento y las experiencias previas que tenga el lector sobre el contenido del texto y la memoria del contexto precedente.

La lectura como proceso dinámico involucra operaciones cognitivas como las siguientes: reconocer palabras y asociarlas con conceptos almacenados en la memoria, desarrollar ideas significativas, relacionar e integrar la información del texto a las estructuras cognitivas existentes, inferir, valorar y evaluar críticamente. Intervienen, asimismo, operaciones psicológicas de comparación, clasificación, análisis y síntesis, razonamiento analógico, razonamiento hipotético deductivo, abstracción, generalización entre otras.

Como proceso interactivo, la comprensión de un texto conlleva estrategias de información ascendente (desde el reconocimiento visual de las grafías hasta la captura del significado y el procesamiento semántico) y descendente (captación de detalles que por su riqueza sintáctica y semántica permiten derivar hipótesis sobre el significado del texto).

Desde una perspectiva sociocultural, se destaca, por un lado, la importancia del medio social y ambiental en el procesamiento de la

lectura, y, por otro, su aprendizaje a través de interacciones sociales en una variedad de actividades y relaciones en las que juega un rol importante la mediación de los adultos (padres, maestros) y los pares.

En el marco de la psicología cognitiva, las investigaciones sobre la lectura en las últimas décadas han relevado el uso de estrategias que controlan y fomentan la comprensión (autorregulación) como un factor que diferencia a los lectores expertos y deficientes como las señaladas por Brown y Palincsar (1997):

1. Aclarar los propósitos de la lectura para determinar el enfoque adecuado de la actividad.
2. Activar el conocimiento de base para crear relaciones entre lo que ya se sabe y la nueva información que presenta el texto.
3. Asignar atención para que los contenidos principales se conviertan en lo central.
4. Evaluar de manera crítica teniendo en cuenta la coherencia interna y la compatibilidad.
5. Las actividades de control (por ejemplo, paráfrasis, autorregulación) para determinar si se está comprendiendo.
6. Extraer diversos tipos de conclusiones (por ejemplo, interpretaciones, predicciones) y evaluarlos (Brown, Palincsar y Ambruster, 1984).

Todas estas estrategias forman en su conjunto las llamadas estrategias cognitivas y metacognitivas; entendiéndose las primeras como las habilidades que le permiten al lector procesar la información, y las segundas, como el tener conocimiento de su proceso de comprensión y autorregularlo.

Pinzas (1997) describe las siguientes actividades metacognitivas que el lector lleva a cabo cuando lee: tomar conciencia y asegurarse de que la comprensión se mantendrá fluida, buscar el origen de las dificultades en la comprensión y resolverlas, comparar las ideas principales, relacionar los detalles con dichas ideas principales, formularse preguntas, parafrasear, resumir e integrar la información ya conocida por el lector con el contenido en el texto, y las actividades de evaluación textual, tales como confirmar (o descartar) las expectativas sobre el contenido del texto y el hacer predicciones sobre lo que continúa.

Mientras más conscientes estén los estudiantes de los procesos y estrategias que emplean para construir significados, más éxito tendrán en aplicar dichos procesos y habilidades.

1.2. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

1.2.1. Objetivos

General:

Mejorar la comprensión de la lectura de textos narrativos y descriptivos de relativa complejidad con temas literarios y científicos, aplicando estrategias que permitan interpretar los contenidos específicos y globales de la lectura.

Específicos:

1. Desarrollar el bagaje léxico y los conceptos relacionados.
2. Aplicar estrategias cognitivas básicas: predicción, contrastación de hipótesis, relectura, parafraseo, generación de imágenes, comprensión de una palabra por el contexto.
3. Aplicar estrategias metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación, propósitos de la lectura, conocimiento previo, identificación de las ideas principales, atención a la estructura del texto, formulación de preguntas, realizar inferencias, resumir.
4. Aplicar habilidades específicas de comprensión: interpretar elementos deícticos y anafóricos, identificar las ideas principales y secundarias, distinguir entre hechos y opiniones, categorizar objetos, cualidades y personas, establecer relaciones causa-efecto, interpretar elementos simbólicos, inferir.
5. Mejorar la lectura oral.

1.2.2 Principios

El diseño y desarrollo del programa se sustenta en los siguientes principios:

- a) La aplicación de procedimientos de enseñanza implica la identificación de una secuencia de habilidades subyacentes a una

lectura exitosa. En tal sentido, se utilizan estrategias didácticas consistentes con el desarrollo cognitivo y afectivo del niño, que promuevan la comprensión lectora.

- b) Una perspectiva constructivista del aprendizaje escolar basada en el supuesto de que cada individuo construye su propia versión de la realidad, desarrollando así sus propios esquemas, maneras de adquirir, organizar y elaborar la información.
- c) Una intervención pedagógica que, partiendo del nivel de desarrollo del niño, promueva la realización de su potencial de aprendizaje.

1.2.3. Estructura del programa

El programa consiste en un conjunto de estrategias didácticas y actividades alrededor de un texto de lectura. Las estrategias cognitivas y metacognitivas de la lectura se enseñan y practican como un conjunto de actividades complementarias y se usan de manera flexible de acuerdo con el texto, las necesidades del lector y las exigencias de la tarea. Se centra menos en las explicaciones y se pone mayor énfasis en la interacción docente-alumno, aplicándose en forma integrada las siguientes estrategias:

- Experiencia previa

El propósito de esta estrategia es la exploración y activación de los esquemas o conocimientos sobre el tema antes de iniciar la lectura. Sirve de motivación para iniciar la sesión de aprendizaje.

- Lectura oral

Se introduce esta estrategia cuando se observan dificultades para la lectura silenciosa. Se usan varias modalidades orientadas a que el alumno se ejercite en una lectura más fluida y con confianza.

- a) Lectura eco, en la que el profesor lee primero y el alumno repite lo que se termina de leer.
- b) Lectura simultánea, que a la vez involucra en la lectura al profesor y al alumno. Al comienzo, la voz del profesor predomina y va proporcionando ayuda mientras el alumno lee a ritmo moderado; pero, gradualmente el alumno irá leyendo sólo.

- c) Lectura con apoyo, en la que el profesor lee una parte del texto en voz alta y los alumnos repiten en la misma forma; pero siguiendo la lectura en forma rotativa.

- d) Lectura sucesiva: El profesor inicia la lectura y sucesivamente van leyendo los alumnos hasta terminar de leer el texto.

- Enseñanza recíproca

Consiste en un proceso interactivo profesor-alumnos sobre el significado de la lectura. El diálogo se estructura con el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que promueven la comprensión del texto y su control. Se centra en la generación de preguntas para guiar la focalización de la atención en las ideas importantes, el monitoreo de la comprensión (autorregulación), en determinar metas, en lograrlas con éxito y en resolver las dificultades de comprensión y la predicción de los contenidos siguientes, basándose en la pista que proporciona el contenido o la estructura del texto.

Se utilizan preguntas textualmente explícitas, de comprensión implícita en el texto y de comprensión implícita más allá del texto. Los alumnos asumen algunas veces el rol del docente o se reúnen en pares para formularse preguntas.

- Análisis de la estructura textual, lógica y secuencial del texto

Para la estructura narrativa, se ha considerado la estructura lógica y secuencial del texto. Hemos optado por la desarrollada por Marshall (citada por Camargo, 1992) con algunas variaciones nuestras. Consiste de tres partes:

- a) **Introducción:** Inicio del cuento, en el que se presentan a los personajes y el lugar donde ocurren los hechos. Se presenta un problema.
 - b) **Desarrollo:** Secuencia de acciones o hechos para solucionar el problema.
 - c) **Término:** Final del cuento, donde se resuelve el problema.
- Para el texto informativo, se ha tomado en cuenta las descripciones generales y específicas, las relaciones jerárquicas entre las partes del contenido del texto (generalmente vinculadas a

preguntas: ¿qué es o qué son?, ¿dónde?, ¿cómo es o cómo son?, ¿cómo se comparan (diferencias y semejanzas)? Ideas generales y específicas (clasificación jerárquica del contenido).

- Desarrollo de vocabulario

Comprende el uso de varias estrategias: búsqueda del significado por el contexto, parafrasear el significado de un párrafo con sus propias palabras, clasificación de las palabras y redes semánticas.

Estas estrategias básicas se pueden complementar con ejercicios de clasificación y seriación según las necesidades especiales de los alumnos de activación de procesos cognitivos deficitarios.

- Ejercicio de aplicación

Consiste en una hoja de actividades para el alumno a fin de afianzar y aplicar lo aprendido, así como reforzar la memoria comprensiva.

1.2.4. Metodología

Como se expusiera en el rubro anterior, las estrategias didácticas para la enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas se basan en un modelo interactivo y participativo, siguiendo algunos lineamientos generales de la enseñanza recíproca.

Es importante relieves el rol que asume el docente como mediador y orientador del proceso de aprendizaje-enseñanza asumiendo y aplicando los criterios básicos de reciprocidad, significado y trascendencia, y creando las condiciones para la mediación del sentimiento de compartir, de competencia, del respeto a la individualidad de los alumnos.

La dinámica de las estrategias, los procesos y las situaciones de aprendizaje-enseñanza se desarrollan siguiendo una secuencia didáctica general que se presenta en el siguiente cuadro:

SECUENCIA DIDÁCTICA

ETAPAS	PROCESOS	SITUACIONES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
Título	Activación de Esquemas	<ul style="list-style-type: none"> Hacer que los niños lean el título. Que se imaginen lo que tratará la lectura. Conversar sobre lo que saben del tema, estimulando la participación.
Lectura silenciosa	Focalización de la atención a las partes relevantes	<ul style="list-style-type: none"> Clarificación del propósito de la lectura. Buscar la idea principal para una comprensión global del texto.
Exploración Léxica	Solución de problemas de procesamiento de la información. Activación de esquemas	<ul style="list-style-type: none"> Localizar palabras difíciles o desconocidas y asegurar su significado por el contexto, por el análisis estructural de la palabra.
Lectura oral	Modelaje	<ul style="list-style-type: none"> Modalidad: lectura eco, lectura simultánea, lectura sucesiva.
Enseñanza recíproca	Estrategias Metacognitivas. Activación de esquemas	<ul style="list-style-type: none"> Resumen global y partes del texto (parafraseo). Formular preguntas principales y secundarias: ¿qué? ¿quién? ¿cómo? ¿cuándo? ¿por qué?. Preguntas textualmente explícitas, implícitas dentro del texto, implícitas más allá del texto (inferencias). Aclarar puntos no comprendidos. Predicir (intercambio de roles profesor, alumno).
Análisis de estructura de texto	Estrategias metacognitivas. Activación de esquemas	<ul style="list-style-type: none"> Utilizando el esquema de la estructura narrativa, el lector resume destacando las ideas principales ordenando la secuencia de acciones y desenlace del cuento. Desarrollo de esquemas de texto informativo.
Vocabulario	Activación de esquemas. Clasificación	<ul style="list-style-type: none"> Definir palabras. Realizar clasificaciones o categorización verbal. Mapas semánticos.
Actividades	Refuerzo	<ul style="list-style-type: none"> Realización de tareas por el alumno. Actividades complementarias de secuencias y clasificaciones.

La secuencia didáctica general presentada es flexible; depende de la dinámica de interacción. Sirve para orientar la planificación específica de cada sesión de aprendizaje-enseñanza que se adjunta en el rubro dedicado a materiales.

Las sesiones tienen una duración aproximadamente entre 50 minutos con grupos de 7 a 8 niños por grupo, pudiendo extenderse a dos sesiones por lectura.

Materiales

Se han elegido para cada uno de los grados (Cuarto y Quinto), textos en su mayoría narrativos. Sin embargo, se incluyen textos de naturaleza informativa (expositiva), cuya estructura debe darse a conocer durante el proceso de aprendizaje-enseñanza.

El nivel de complejidad de los textos es bajo, especialmente para las primeras sesiones, teniendo en cuenta las dificultades de la lectura, graduando su complejidad a medida que el alumno va progresando*.

Aún cuando la selección se ha realizado para cada grado, se pueden utilizar textos de quinto grado con los alumnos de cuarto, según el avance demostrado en las últimas sesiones del programa.

Cada texto está acompañado de una planificación específica para guiar el proceso de intervención y la participación de los alumnos. Las preguntas que se formulan son sólo orientadoras para el diálogo y estimuladoras de otras que puedan surgir en la dinámica del proceso interactivo. Se adjunta, asimismo, una hoja de trabajo o de actividades para el alumno.

1.2.5. Evaluación

Se recomienda el proceso evaluativo seguido en la investigación para la validación del programa:

- Evaluación inicial (diagnóstica) para conocer el nivel de comprensión lectora de los alumnos antes de la intervención. Puen-

* La selección de las lecturas se hizo en función del nivel de lectura de los niños que participaron en el programa psicopedagógico ubicados en el percentil 10.

de aplicarse una prueba psicométrica o una elaborada por el docente.

- Una evaluación formativa durante el desarrollo para observar cualitativamente el progreso de los alumnos, en relación con el logro de los objetivos del programa (a través de la Hoja de Actividades del alumno). Se puede aplicar, asimismo, una prueba psicométrica paralela a la utilizada en la evaluación inicial y final.

- Evaluación final de carácter formal, al término del programa, para apreciar el mejoramiento de la comprensión en relación con los resultados de la evaluación inicial. Se aplica la misma prueba de la evaluación inicial.

2.1 TEXTOS PARA CUARTO GRADO

LECTURA N.º 1

LA CASA DE LA TORTUGA

A un niño le regalaron una tortuga chiquitita.

— Le voy a hacer una casa —dijo el niño—.

Buscó un cajón y le hizo una puerta. Adentro puso pasto verde y un montón de paja.

"Aquí mi tortuguita va a vivir feliz", pensaba nuestro amigo.

Entonces fue a buscar a la tortuga. La encontró durmiendo totalmente escondida dentro de su caparazón.

— La tortuga tenía casa propia —dijo el niño— y no me había dado cuenta. Dejaré la casita que hice para cuando me regalen un animal que no tenga casa propia.

PLAN DE LA SESIÓN

Introducción: ¿Qué título tiene esta lectura? ¿Sobre qué creen ustedes que tratará?

Propósito: Leeremos para comprobar si lo que nos imaginamos de la lectura es igual a lo que dice el texto.

Información previa: Antes de leer, díganme: ¿Qué saben de las tortugas? ¿Dónde viven? ¿Cómo son?

Lectura silenciosa: Por los alumnos.

Atención a la idea global del texto y exploración léxica:

- ¿De qué trata la lectura?
- ¿Hay alguna palabra que no conocen?

Lectura oral: Profesora y alumnos

Preguntas orientadoras para el diálogo interactivo:

- ¿A quién le regalaron la tortuga?
- ¿Qué dijo el niño?
- ¿Por qué quiso hacerle una casa a la tortuga?
- ¿Cómo la hizo?
- ¿Por qué pensó el niño que la tortuga tenía casa propia?
- ¿A quién se refiere el cuento como "nuestro amigo"?
- ¿Qué otro animal le podrían regalar para vivir en la casita que hizo?
- ¿Creen que el niño tenía buenos sentimientos hacia los animales? ¿Por qué?

Resumen: ¿Cómo podríamos decir lo mismo de la lectura con pocas palabras?

ACTIVIDADES

1. Escribe una palabra que signifique lo mismo que:

Regalar _____
Feliz _____
Montón _____

2. Escribe una palabra que signifique lo contrario de:

Feliz _____
Rápido _____
Chico _____

3. Escribe algo que puedas decir de la tortuga:

4. Completa el texto:

A un niño le regalaron _____ tortuga chiquitita.
Le voy a _____ una casa dijo el niño.
Buscó un cajón y le _____ una puerta. Adentro puso
_____ verde y un montón _____ paja.
"Aquí mi tortuguita _____ a vivir feliz", pensaba
_____ amigo.
Entonces fue a _____ la tortuga. La encontró
totalmente escondida, dentro de _____ caparazón.
La tortuga tenía casa propia. ¿dijo el niño-- y _____ me
había dado _____. Dejaré la casita que hice para cuando
me regalen un _____ que no tenga casa propia.

LECTURA N.º 2

LA ZORRA Y EL ASNO

Un asno que se encontró cierto día una piel de león, se vistió con ella, y, así disfrazado, se dio a correr campos y bosques, sembrando el terror entre los otros animales. Habiendo encontrado a una zorra, quiso espantarla y para ello no se contentó con embestirla sino que, al mismo tiempo, se le ocurrió imitar el impresionante rugido del león.

— Señor mío —dijo la zorra—, si te hubieras callado, te habría tomado por león, como los demás animales; pero, ahora que oigo los rebuznos, te reconozco y no me das miedo.

Al hombre se lo conoce por sus acciones

Fábula de Esopo

PLAN DE LA SESIÓN

Introducción: ¿Cuál es el título de la lectura? ¿Se imaginan sobre qué tratará?

Propósito: Vamos a leer para saber de qué se trata

Información previa: ¿Qué saben de estos animales? ¿Dónde vive la zorra generalmente? ¿Y el asno? (Continuar con el diálogo).

Lectura silenciosa: Por los alumnos

Preguntas sobre la idea global de la lectura y significado de palabras desconocidas con estrategias de reconocimiento de palabras

Lectura oral: Profesor y alumnos (lectura eco)

Preguntas sugeridas para el diálogo interactivo:

- ¿Con qué piel se vistió el asno?
- ¿Qué significa la palabra disfrazado?
- ¿Por qué se disfrazó el asno de león?
- ¿Qué significa sembrar el terror?
- ¿En qué ambiente se desarrollan los hechos?
- ¿En qué ambiente se desarrollan las acciones?
- ¿Cómo descubrió la zorra que el asno no era león?
- ¿Cómo se llama el grito del león?
- ¿Qué significa "al hombre se le conoce por sus acciones"?

Comentar con los alumnos el significado de la fábula y quién fue Esopo. Preguntas y respuestas por parejas de alumnos.

Estructura del texto: "Esta fábula es como un cuento. Veamos qué partes tiene". (Presentar el esquema en la pizarra, en una cartulina, en un papelógrafo o en una transparencia.)

Introducción: Personajes, lugar en que ocurren los hechos, problema.

Desarrollo: Secuencia de acciones para resolver la situación.

Término: Final del cuento, desenlace.

Resumen oral:

¿Qué hacemos para resumir? Vamos a decir lo mismo del cuento con pocas palabras; lo esencial de lo que se ha leído.

ACTIVIDADES

1. Encierra en un círculo la palabra que más caracteriza al zorro:

Lento prudente astuto perezoso

2. Forma conjuntos con las palabras:

asno	rugir	espanto	rebuznar
terror	ladrar	miedo	

3. Completa el texto:

Un asno se encontró cierto día una piel de _____, se vistió con ella y, así disfrazado, salió a correr _____ y bosques, sembrando el _____ entre los animales.

Habiendo encontrado a una _____, quiso espantarla y para ello no se contentó con _____, sino que, al mismo tiempo que tal hacía, se le ocurrió imitar el _____ impresionante del león.

— Señor mío, si te hubieses _____, te habría tomado por león, como los demás animales; pero, ahora que oigo los _____, te reconozco y no me das miedo.

4. Utilizando tarjetas con nombres de animales, clasificarlas en mamíferos, reptiles y aves.

EL DIAMANTE DEL HOMBRE RICO

A un judío rico que tenía un vecino muy pobre, le dijo un día: no que todas sus riquezas pasarían algún día a manos del pobre, y se impresionó tanto que lo vendió todo, y con el dinero obtenido compró un gran diamante que escondió en el turbante.

— Ahora —dijo—, mi pobre vecino nunca obtendrá mi diamante. Algún tiempo después, estando en el mar, el viento le llevó el turbante, que cayó en el agua y se hundió con el precioso diamante.

— De todos modos —pensó el judío—, si he perdido el diamante, mi pobre vecino nunca podrá poseerlo. Pero, pocos días después, el pobre compró un pez en el mercado, y al abrirlo encontró el diamante que el pez se había tragado.

Cuento del Talmud

PLAN DE LA SESIÓN

Experiencia previa: ¿Saben lo que es un diamante?, ¿cómo es?, ¿de dónde se obtiene? ¿Qué otras piedras preciosas conocen o de cuáles han oído hablar?

Lectura silenciosa: Aclaración de significado y exploración léxica: Preguntar sobre el significado global y estrategias de reconocimiento de palabras desconocidas.

Explicar lo que es el *Talmud* y otros libros sagrados (Biblia).

Lectura oral: (Lectura sucesiva) por parte de los alumnos.

Preguntas entre pares de alumnos y diálogo interactivo.

Otras preguntas generales por parte del docente si no han sido formuladas por los alumnos:

- ¿Por qué se dice que el judío era rico?
- ¿Cómo consiguió el diamante el hombre rico?
- ¿Por qué el judío compró un diamante?
- ¿Qué sintió el judío rico cuando supo que su riqueza pasaría al hombre pobre?
- ¿Cómo se consoló el judío de haber pedido el diamante?
- ¿Cómo encontró el vecino pobre el diamante?
- ¿Qué piensan del judío rico?
- ¿Cómo se llaman las personas que acumulan riqueza y no quieren compartir nada con otras personas?
- ¿Qué nos enseña la lectura?
- ¿Qué vale en una persona: su riqueza o sus cualidades y valores morales?

Vocabulario: Precisión del significado de *diamante*, *adivino*, *riquezas*, *turbante*, *hundió*.

Estructura del cuento y resumen.

ACTIVIDADES

1. Escribe cuatro palabras que signifiquen lo que usamos en la cabeza.

2. Marca con una cruz el lugar donde se desarrolla la historia.

- a) En el campo
- b) En la costa
- c) En la selva

3. Escribe en qué se parecen y en qué se diferencian el turbante y el sombrero.

- a) Se parecen
- b) Se diferencian

4. Completa el texto.

A un judío que tenía un _____ muy pobre, le dijo un adivino que todas sus _____ pasarían algún día a manos del _____, y se impresionó tanto que lo vendió todo, y con el _____ obtenido compró un gran diamante, que _____ en el turbante.

— Ahora —dijo—, mi pobre vecino nunca obtendrá el diamante. Algún tiempo después, estando en el _____, el viento le llevó el turbante, el cual cayó en el _____ y se hundió con el precioso diamante.

— De todos modos —pensó el judío—, si he perdido el diamante, mi pobre _____ nunca podrá obtenerlo.

Pero, pocos días después, el pobre compró _____ pez en el mercado; y al abrirlo encontró el diamante que el _____ se había tragado.

LECTURA N.º 4

Una niñita tenía un perro regalón muy simpático. El perro dormía sobre un saco debajo de una ventana.

— A mi perro le hace falta una casita —decía siempre la niña—.

Esperaba que sus padres compraran la casita del perro.

Pero los padres nunca la compraban.

Un día, todos salieron a pasear.

De repente, cerca de su casa, vieron un camión que llevaba una casita para perros.

— Miren —dijo la niña—. Así me gustaría que fuera la casita para mi perro.

El camión dobló una esquina.

— Miren, dobló por la calle en que vivimos nosotros. Va a pasar por delante de nuestra casa.

Así decía la niñita.

Pero el camión con la casita no pasó por delante de su casa. Paró ahí.

— El camión está parado delante de nuestra casa. Ahora están bajando la casita del perro y están golpeando a la puerta.

— ¡Ya sé, ya sé! ¡Ustedes compraron la casita que yo quería!

PLAN DE LA SESIÓN
UNA CASITA PARA EL PERRO
(Para poner el título)

1. Entregar a los niños el texto sin el título, pidiéndoles que lo lean en silencio y traten de ponerle título.

Se ensayan y escriben en la pizarra los títulos y se quedan con el que más se adecúe al texto.

2. Lectura oral: Alumnos (sucesiva)

3. En grupos de dos, que los niños se formulen preguntas sobre el texto.

Diferenciar las preguntas literales o explícitas de las preguntas para inferir ideas del texto.

Algunas preguntas orientadoras después de las formuladas entre los niños:

- ¿Por qué quería la niña una casita para su perro?
- ¿Qué sucedió cuando salieron a pasear?
- ¿Cómo crees que trataba la niña a su perro?
- ¿Todos los perros son simpáticos?
- ¿Por qué deben sacar a pasear a los perros con una cadena o correa?
- ¿Cómo se dio cuenta la niña que la casita para el perro la habían comprado sus padres?

4. Vocabulario; significado de palabras del texto: *de repente, doblar, regalón*.

5. Estructura del cuento y Resumen

6. Actividad complementaria: Utilizando tarjetas con secuencia de dibujos en forma desordenada; ordenarlas en grupos de dos alumnos

ACTIVIDADES

1. Escribe otra palabra que signifique lo mismo que:

Regalar _____
 Doblar _____
 Desear _____

2. ¿En qué se parecen y en qué se diferencian un camión y un auto?

Se parecen _____

 Se diferencian _____

3. ¿Qué significa el refrán "Perro que ladra no muerde"?

4. Escribe una oración con la expresión "de repente".

LECTURA N.º 5

EL LEÓN Y EL CIERVO

Un ciervo que era perseguido por unos perros, al verse casi alcanzado por ellos, corrió a una caverna para esconderse. Mas, apenas había entrado en ella, salió del fondo un león, el cual se abalanzó sobre el desgraciado y lo despedazó entre sus garras.

— ¡Infeliz de mí — exclamó el ciervo al morir —, que, entrando en esta caverna para huir de unos perros, he caído en las garras de un león.

A veces, por evitar pequeños peligros, caemos en otros mayores.

Fábula de Esopo

PLAN DE LA SESIÓN

Experiencia previa: Preguntar sobre lo que saben del león y el ciervo; cómo son, su hábitat, su alimentación, y otras preguntas que vayan surgiendo del diálogo interactivo

Propósito de lectura: ¿Qué les sugiere el título del texto? Leeremos para conocer sobre qué trata la lectura.

Lectura oral: Por la profesora. Los niños siguen la lectura en voz baja.

Lectura silenciosa: Por los niños.

Solicitar a los niños que formulen preguntas sobre el contenido del texto.

Otras preguntas que pueden surgir del diálogo interactivo:

- ¿Alcanzaron los perros al ciervo?
- ¿Cómo se libró el ciervo de los perros?
- ¿Encontró el ciervo mejor suerte al tratar de evitar el peligro de ser alcanzado por los perros?
- ¿Cómo se lamentó el ciervo antes de morir?
- ¿Qué lección podemos extraer de este cuento?

Vocabulario: Significado de las expresiones "casi alcanzado", "¡infeliz de mí!".

Significado de palabras: Abalanzándose, exclamó, desgraciado, despedazó, garras.

Copiar en la pizarra con los alumnos, palabras que expresen acciones (huir, correr), sentimientos (tristeza, miedo), cualidades o atributos (feroz, tranquilo).

Estructura del cuento y resumen.

Actividad complementaria: Utilizando tarjetas con dibujos de secuencia de acciones en forma desordenada, ordenarlas en grupo de dos alumnos.

ACTIVIDADES

1. Ordena las oraciones escribiendo un número en el espacio de la izquierda.

- ___ El ciervo corrió a una caverna para esconderse.
- ___ Un león salió del fondo de una caverna.
- ___ Los perros perseguían al ciervo.
- ___ El ciervo cayó en las garras del león.

2. Escribe una oración con la palabra INFELIZ

3. Completa el texto:

Un ciervo que era perseguido por _____ perros, al verse casi alcanzado por ellos, corrió a una caverna _____ esconderse. Mas, apenas había entrado en _____, salió del fondo _____ león, el cual se abalanzó sobre _____ desgraciado y lo despedazó entre sus _____.

— ¡Infeliz de mí! —exclamó el _____ al morir—, que, entrando en esta caverna para _____ huir de unos _____, he caído en las garras de un león.

LECTURA N.º 6

EL DIENTE QUE SE ASUSTÓ

Marcia tenía un diente suelto.

"Este diente se me va caer ligerito", pensaba ella.

Pero el diente no se caía

Un día pasó algo muy raro:

— Mamá, me está saliendo otro diente encima del que tengo suelto —dijo Marcia—. ¿Qué podemos hacer?

— Te voy a llevar al dentista para que te lo saque —dijo la mamá. El dentista preparó sus instrumentos.

— Te voy a poner una inyección —dijo—, y le mostró a Marcia una jeringa.

— ¡Huy! ¿Qué susto! —dijo Marcia y se tapó fuertemente la boca con sus dos manos—. No quiero que me pongan una inyección... Pero, ¿qué pasa en mi boca?... Parece que el diente se asustó. Mira, mamá, mira: el diente suelto salió solito. Aquí lo tengo entre mis dedos.

PLAN DE LA SESIÓN

Pregunta general: ¿De qué tratará el cuento?

Experiencia previa: ¿Qué saben de los dientes? ¿Cuántas clases de dientes hay? ¿Cuándo salen los primeros dientes? ¿Cuándo se caen por primera vez? ¿Qué sucede después?

Propósito de la lectura: Leeremos para conocer de lo que en realidad trata la lectura; ¿por qué dice que el diente se asustó?

Lectura silenciosa: Aclaración de dudas sobre el reconocimiento y significado de palabras (estrategias).

Lectura oral: De apoyo.

Preguntas para el diálogo interactivo:

- ¿Cómo se llama la niña del cuento?
- ¿Qué le pasaba a su diente?
- ¿Estaba segura Marcia de que el diente se iba a caer?
- ¿Qué fue lo raro que pasó?
- ¿Por qué la llevó la mamá al dentista?
- ¿Para qué se asustó Marcia?
- ¿Por qué se asustó Marcia?
- ¿Crees que la madre hizo bien en llevar a Marcia al dentista?
- ¿Creen que de verdad se asustó el diente de Marcia? ¿Por qué?
- ¿Qué se debe hacer para cuidar los dientes?

Preguntas de los niños: Siguiendo la estructura del cuento, unos alumnos harán preguntas del comienzo, otros del desarrollo y del final.

Resumen global e idea principal de cada párrafo.

Vocabulario: Preguntar sobre el significado de *instrumentos*. Con la participación de los niños, elaborar en la pizarra un mapa semántico (p. ej., de instrumentos del dentista, del médico o de otras ocupaciones).

Esta lectura se trabajó en dos sesiones. En la primera se ejecutó el plan que antecede y, en la segunda, se realizó la actividad con una lectura silenciosa previa.

ACTIVIDADES

1. ¿Qué edad podría tener Marcia? _____
2. ¿Qué piensas de los dentistas? _____
3. Escribe una palabra que signifique lo mismo que:
 susto _____
 instrumento _____
4. Completa el texto:
 Marcia tenía un diente suelto
 "Este diente se me _____ a caer ligerito", pensaba
 _____. Pero el diente no _____ caía.
 Un día pasó _____ muy raro.
 —Mamá, me está _____ saliendo otro _____ enci-
 ma del que tengo suelto. ¿Qué podemos _____?
 —Te voy a _____ al dentista para que _____ lo sa-
 que —dijo la _____.
 El dentista preparó sus _____.
 —Te voy a poner _____ inyección —dijo—, y le _____
 a Marcia una jeringa.
 —_____ ¡Qué susto! —dijo Marcia _____ se tapó fuerte-
 mente la _____ con sus dos manos—. No quiero que me pon-
 gan _____ inyección...
 Pero, ¿qué pasa _____ mi boca?... Parece que _____
 diente se asustó. Mira mamá, mira: el diente suelto salió solito.
 Aquí lo tengo entre mis dedos.

LECTURA N.º 7

LA LIEBRE Y LA TORTUGA

Viendo una tortuga que una liebre se burlaba de sus pies, la invitó a correr para ver cuál de las dos llegaría antes al término señalado.

Eligieron por juez a la zorra, por ser astuta; pero sucedió que, confiando en su ligereza, la liebre quiso descansar un momento y se durmió, mientras que la tortuga llegó mucho antes al sitio indicado, sin correr, pero sin perder la perseverancia, con lo que ganó la apuesta.

Más se consiguen las cosas con cuidado y diligencia que con la fuerza corporal.

Fábula de Esopo

ACTIVIDADES

1. ¿En qué se parecen y en qué se diferencian la liebre y la tortuga?

a) Se parecen

b) Se diferencian

2. Escribe una palabra que tenga el mismo significado y otra que signifique lo opuesto:

Significado igual

Significado opuesto

Astuto

Perseverante

3. Explica con tus propias palabras el significado de la siguiente frase: "Más se consiguen las cosas con cuidado y diligencia que con la fuerza corporal"...

4. Coloca las palabras correctas en los espacios en blanco:

*La liebre se _____ de los pies de la tortuga.

*La _____ fue elegida juez por ser _____.

*La liebre _____ fiaba de su ligereza.

*Mientras que la tortuga _____ hacia la meta, la _____ dormía.

PLAN DE LA SESIÓN

Experiencia previa: Después de que los alumnos lean el título, preguntar por qué el cuento trata sobre dos animales diferentes y en qué consiste la diferencia. Centrar el diálogo sobre las características de los dos animales y otros aspectos que surjan sobre lo que conocen (p. ej., hábitat, alimentación).

En relación con el título, preguntar qué imágenes les viene a la mente de lo que podría tratar el texto.

Lectura oral: Del profesor. Los alumnos siguen la lectura en forma silenciosa.

Preguntas para el diálogo:

- ¿Cuál es la idea principal? (Sentido global del texto).
- ¿Se trata de algo real o es fantasía?
- ¿Tenía la liebre buenos sentimientos hacia la tortuga? ¿Por qué?
- ¿Por qué eligieron a la zorra como juez? (Relacionar su papel con el de los jueces de la vida real; el árbitro en el fútbol).
- ¿Por qué ganó la tortuga?
- ¿Qué nos enseña esta lectura?
- ¿Qué cualidad tenía la tortuga que le hizo ganar la carrera?

Vocabulario: Seleccionar palabras que no conocen y explorar su significado (*apostar, perseverancia, árbitro*).

Que los alumnos describan la liebre y la tortuga y las clasifiquen en las categorías de animales que les corresponda (mamífero, reptiles).

Estructura del cuento y resumen.

Actividad complementaria: Utilizando tarjetas con nombres de sentimientos, clasificarlos como positivos y negativos, en grupos de dos alumnos.

LECTURA N.º 8

LAS CUATRO ESTACIONES

"¿Cuáles son las cuatro estaciones?", le preguntaron un día a Marcelo.
— Yo conozco una estación, nada más —respondió Marcelo—: la Estación Desamparados del Ferrocarril Central.

— Pero, Marcelo, no te estábamos preguntando por las estaciones de los trenes. Te preguntábamos por las otras estaciones —le dijeron.

— ¡Ah! Me estaban preguntando por las estaciones de radio. Hay muchas más que cuatro. Yo conozco... —dijo él.

— No, Marcelo —le interrumpieron—; nadie te está preguntando por las estaciones de radio. Te estamos preguntando por las cuatro estaciones.

— Ya sé: "Las cuatro estaciones" son una obra de Vivaldi. Tjararán, tjarlín, turorín, tjarín, tan, tan...

— No te hagas el que no entiendes, Marcelo. Te estamos preguntando por las cuatro estaciones del año. ¿Las sabes o no las sabes?

— Claro que sé cuáles son las cuatro estaciones del año —respondió Marcelo—. Pero nadie me preguntaba eso. Las cuatro estaciones del año son: las vacaciones de verano, las vacaciones de invierno, las fiestas de la primavera, y una que no sé cómo se llama.

— Primavera, verano, otoño e invierno, Marcelo. Eso es todo.

PLAN DE LA SESIÓN

Experiencia previa: Preguntar si conocen palabras que tengan dos o más significados. Por ejemplo: Luna: satélite; luna: vidrio.

Propósito de la lectura: Leeremos para conocer los diferentes significados de la palabra *estaciones*.

Lectura silenciosa: Alumnos.

Lectura oral: Modalidad sucesiva.

Preguntas para la interacción: ¿Cuántos significados tiene la palabra *estación*?

En grupos de dos, que los alumnos se hagan preguntas sobre el significado que se da en cada párrafo.

— ¿Qué debemos hacer para conocer el significado de una palabra cuando leemos?

— ¿Cómo se llaman las palabras que se escriben igual y tienen diferentes significados?

Vocabulario: Definición conceptual del significado de *estaciones de ferrocarril*, *estaciones de radio*, *estaciones del año*.

Resumen: Con la identificación de las ideas principales, resumir la lectura.

ACTIVIDADES

- Busca en la lectura las palabras que completen los siguientes significados:
 - Si vamos a viajar por tren a Huancayo, tenemos que ir a la _____
 - La estación del año en que florecen las plantas es _____
 - Además de Radio Nacional, existen otras en _____, como son: (escribe dos) _____
- Con la palabra **banco**, escribe dos oraciones que tengan diferentes significados
 - _____
 - _____
- Escribe una palabra que signifique diferente a:

Entender _____

Preguntar _____

LECTURA N.º 9

EL OSO EN EL POZO

Una zorra y un oso se paseaban juntos un día, cuando al pasar por delante de una casa olfatearon la comida. La zorra sugirió a su compañero la idea de deslizarse en la cocina, cuando no hubiese nadie, para robar algo de comer. El oso aceptó; pero, estando en la cocina, entró el cocinero, cogió al oso y lo castigó.

Éste amenazó a la zorra con matarla; pero el astuto animal dijo:

— No cuestionemos por eso, y te llevaré a otro sitio donde seguramente encontraremos bastante comida.

Por la noche la zorra condujo al oso a un pozo hondo, y mostrándole el reflejo de la luna en el agua del fondo, le dijo:

— Ahí tienes un hermoso queso. Bajemos a comerlo.

Se puso entonces en un cubo atado a un extremo de la cuerda y le dijo al oso que se metiera en el otro. Pero, como la zorra tenía un peso demasiado leve para contrarrestar el del oso, metió en su cubo una gran piedra.

Tan pronto como el oso hubo entrado en el otro cubo, la zorra arrojó la piedra y el cubo del oso descendió hasta el fondo.

Cuento del Talmud

99911110

PLAN DE LA SESIÓN

Título: Después de leer el título, que los alumnos comenten sobre lo que versará la lectura.

Experiencia previa: ¿El oso y la zorra son animales domésticos o salvajes? ¿Por qué? ¿Han oído hablar de ellos o los han visto alguna vez? (Dinámica de interacción).

Propósito de la lectura: ¿Con qué propósito van a leer este texto?

Lectura silenciosa: De parte de los alumnos, y comentario del significado global del texto. Aclaración del sentido de las palabras con estrategias de reconocimiento

Lectura oral: Profesora y alumnos (en forma sucesiva).

Preguntas para la interacción:

Solicitar a los alumnos que de dos en dos se formulen preguntas sobre cada parte del texto. Analizar si las preguntas se refieren a información literal o a preguntas de carácter inferencial. Ayudarles a formular dichas preguntas:

- ¿Por qué la zorra le sugirió al oso deslizarse y no saltar a la cocina?
- ¿Qué le ocurrió al oso en la cocina?
- ¿Tenía buenas intenciones la zorra hacia el oso? ¿Por qué?
- ¿Era realmente un queso lo que se veía en el fondo del pozo?
- ¿Por qué el cubo del oso descendió hasta el fondo?
- ¿Qué le ocurriría al oso?
- ¿Qué puedes decir del oso: era ingenuo o perspicaz?
- ¿Eran buenos amigos el oso y la zorra?
- ¿Cómo pueden demostrar las personas una verdadera amistad?
- ¿Qué harías en lugar del oso?

Vocabulario: Definición conceptual de las palabras *deslizarse, cuestionar, bastante, extremo, cubo, leve*.

Estructura del cuento: Repasar con los alumnos la secuencia del cuento de acuerdo con la estructura narrativa.

Resumen: Ejercitación en la presentación de las ideas principales para acortar el cuento.

Nota: Verificar el tiempo para desarrollar la lectura en dos sesiones.

ACTIVIDADES

1. Escribe el significado de cada una de las expresiones siguientes:

"olfatearon la comida" _____

"escurrirse en la cocina" _____

"descendió hasta el fondo" _____

"no discutamos por eso" _____

2. Escribe una oración con las siguientes palabras:

sugerir _____

amenazar _____

contrarrestar _____

3. Encierra en un círculo la palabra que mejor caracteriza al oso

bueno astuto ingenio audaz

4. Encierra en un círculo la letra O si la expresión corresponde al oso; la letra Z si corresponde a la zorra.

"Sugirió deslizarse en la cocina" O Z

"Fue amenazada de muerte" O Z

"Creyó que el reflejo de la luna era un queso" O Z

"Tiró la piedra al pozo" O Z

5. En relación con la amistad, ¿qué significa la expresión "obras son amores y no buenas razones"?

LECTURAS SELECCIONADAS PARA CUARTO Y QUINTO GRADOS

LECTURA N.º 10

El gallinazo y el zorro eran viejos amigos; siempre se encontraba el uno murmurando del otro.

En cierta ocasión, el gallinazo, al volar sobre el arenal, divisó al zorro, lo cogió por el lomo peludo y se remontó bien alto para soltarlo luego desde arriba.

El zorro caía dando alaridos. De pronto, cayó pesadamente al suelo y quedó convertido en un tronco viejo de guarango. Un campesino, recorriendo su chacra, tropezó con él, lo cogió y, advirtiendo que convenía como tranquera, lo puso a servir.

En las noches, el zorro rompía su encantamiento y merodeaba por la campiña haciendo fácil la caza. Luego, al amanecer, tornaba a su sitio convertido de nuevo en leño.

El labriego, muy pronto malició el engaño y una noche cogió el palo y lo arrojó al fuego donde hervía una olorosa jora.

Al comienzo, el zorro sólo advirtió un agradable calor; pero rápidamente empezó a quemarse. Al sentir el dolor, se rompió el encanto y huyó velozmente hacia el arenal.

Pero el fuego había comenzado su obra, y, antes de que huyera el muy vivo, parte del leño ya se había tostado; a ello se debe el color rojo oscuro del lomo y de la cola coposa del zorro peruano.

PLAN DE LA SESIÓN
EL GALLINAZO Y EL ZORRO
(Para poner título)

Propósito de la lectura: Lectura silenciosa y título

- Que lean el cuento
- Sugieran títulos (escribiros en la pizarra)
- Elección del mejor título

Lectura oral: Lectura eco, por párrafos

Preguntas para la interacción:

*Comienzo:

- ¿Hacia tiempo que se conocían el gallinazo y el zorro?
- ¿Eran realmente amigos? ¿Por qué?
- ¿En qué lugar se desarrolla la escena?

*Desarrollo:

- ¿Qué le hizo el gallinazo al zorro?
- ¿En qué se convirtió el zorro al caer?
- ¿Por qué el campesino utilizó al leño como tranquera?
- ¿Qué le sucedía al zorro en la noches?
- ¿Qué hacía el zorro cuando se rompía el encantamiento?
- ¿Cómo se dio cuenta el campesino del engaño?

*Final:

- ¿Cómo se rompió el encantamiento?
- Según las creencias, ¿a qué se debe el color rojo oscuro del lomo y la cola del zorro peruano?

Vocabulario: Definición de conceptos: *encantamiento, murmurar, merodear, malicia, coposa.*

Resumen: Construir el resumen basados en las preguntas *quiénes, dónde, qué, cómo.*

Mensaje del cuento: ¿Qué lección se puede extraer del cuento?

ACTIVIDADES

1. Encierra en un círculo la palabra Sí o No según corresponda
 - a) Sólo el gallinazo hablaba mal del zorro ☐ Sí ☐ No
 - b) El zorro se aplastó al caer ☐ Sí ☐ No
 - c) En la noche se producía el hechizo ☐ Sí ☐ No
2. Une con una línea la oración con la palabra que corresponda:

a) El gallinazo volaba sobre	la chacra
b) El zorro merodeaba por	la leña
c) El labriego se tropezó con	el arenal
d) El gallinazo voló muy alto con	el zorro
3. Escribe otra palabra que signifique lo mismo que:

merodear _____
hechizo _____
engaño _____
4. Completa los espacios en blanco:
 - a) El zorro cayó dando _____ el encanto.
 - b) En la noche el zorro _____ hacia el arenal.
 - c) El zorro huyó _____ del zorro peruano son de _____ rojo oscuro.
5. Escribe el significado de la siguiente expresión: "hacer fácil caza"

LECTURA N.º 11

EL SULTÁN Y LA PALMERA

El sultán sale una mañana rodeado de su fastuosa corte. A poco de salir, encuentran a un campesino que planta afanoso una palmera. El sultán se detiene al verlo y le pregunta, asombrado:

— ¡Oh, cheikkij (anciano), plantas esta palmera y no sabes quiénes comerán su fruto... Muchos años necesita para que madure, y tu vida se acerca a su término.

El anciano lo mira bondadosamente y luego le contesta:

— ¡Oh, sultán, ¡plantaron y comimos: plantemos para que coman! El sultán se admira de tan grande generosidad y le entrega cien monedas de plata, que el anciano toma haciendo una zalema, y luego dice:

— ¿Has visto, ¡oh, rey!, cuán pronto ha dado fruto la palmera? Más y más asombrado, el sultán, al ver cómo tiene sabia salida para todo un hombre del campo, le entrega otras cien monedas. El ingenioso viejo las besa y luego contesta prontamente:

— ¡Oh, sultán!, lo más extraordinario de todo es que generalmente una palmera sólo da fruto una vez al año, y la mía me ha dado dos en menos de una hora.

Maravillado está el sultán con esta nueva salida; rie y exclama dirigiéndose a sus acompañantes:

— ¡Vamos, vamos pronto! Si estamos aquí un poco más de tiempo, este buen hombre se quedará con mi bolsa a fuerza de ingenio.

PLAN DE LA SESIÓN

Experiencia previa: ¿Qué les sugiere el título?, ¿A quién se le llama Sultán?, ¿Qué es una palmera?, ¿Dónde crece? ¿Cómo se llama el fruto?

Lectura oral: Eco.

Lectura silenciosa

Preguntas orientadoras: Siguiendo la estructura del cuento, hacer que los alumnos formulen preguntas de cada parte; ayudarlos a preguntar con el esquema de la estructura del cuento.

Inicio (personajes): ¿Quiénes son los personajes? ¿Cómo salió el sultán? ¿Qué hacía el campesino?

Desarrollo:

(Acción 1) ¿Qué hace el sultán al ver al campesino?
- ¿Por qué le dice el sultán al campesino que no sabe quién comerá el fruto de la palmera?

- ¿Qué significa la respuesta del anciano: ¡Oh, sultán, plantaron y comimos: plantemos para que coman!

(Acción 2) ¿Por qué el sultán le dio cien monedas de plata?

- ¿Qué significa la expresión "cuán pronto ha dado fruto la palmera"?

(Acción 3) ¿Por qué le dio el sultán al anciano cien monedas más?

- ¿Qué significa la respuesta del anciano, que su palmera le ha dado dos frutos en menos de dos horas?

Término: ¿Por qué decide el sultán irse rápido?

Inferencia: ¿Era el sultán avaro?

¿Cómo demostró su ingenio el campesino?

Vocabulario: Mapa semántico: acciones y cualidades

Sinónimos: zalema, generosidad

Antónimos: cerrado,

Parónimos: corte, planta

Resumen

Actividad complementaria: Realizar ejercicios de ordenamiento de secuencia de acciones, utilizando tarjetas con dibujos.

ACTIVIDADES

1. Subraya las palabras que según tu opinión describen o califican al campesino:

bromista preguntón trabajador
distraído inteligente triste

2. Escribe una palabra que signifique igual a:

asombrado _____
bondadoso _____
ingenioso _____

3. Contesta las siguientes preguntas:

a) ¿Por qué se asombró el sultán al ver al anciano plantando la palmera?

b) ¿Qué significa la siguiente expresión?

"Lo más extraordinario de todo es que generalmente una palmera sólo da fruto una vez al año, y la mía me ha dado dos en menos de dos horas".

4. Escribe una oración con las siguientes palabras:

madurar _____
ingenioso _____
asombrado _____
generoso _____

LECTURA N.º 12

CÓMO EL SULTÁN HALLÓ UN HOMBRE HONRADO

Cierto Sultán deseaba hallar un hombre honrado para confiarle el cobro de las contribuciones; y, como no sabía dónde buscarlo, pidió su parecer a un sabio, quien le aconsejó publicase la necesidad en que se hallaba, y luego, una noche determinada, convocase a los solicitantes a su palacio, para escoger el más apto.

— Si su majestad los invita a bailar, yo le indicaré quién es el más honrado

A su debido tiempo, llegaron los solicitantes al palacio y, una vez allí, fueron invitados por un oficial de la corte a presentarse al sultán, uno a uno, para lo cual les fue preciso pasar por un sombrío y desierto corredor. Cuando estuvieron reunidos todos ante el trono, el sultán les dijo con tono amable:

— Caballeros, me complacería en extremo verlos danzar; ¿tienen a bien hacerlo?

Todos se sonrojaron y rehusaron; excepto uno, que bailó alegremente y con elegancia.

— Ése es el hombre honrado —dijo el sabio, señalando.

En efecto, a lo largo del corredor el sabio había colocado sacos llenos de dinero; todos los que no eran honrados se habían llenado de ellos bolsillos, al ir hacia el trono del sultán, e, indudablemente, si hubieran bailado, se les habría oído el ruido del dinero; por esto, rehusaron llenos de vergüenza.

PLAN DE LA SESIÓN

Conocimientos previos: Después de que los niños lean el título, en una dinámica de participación, conversar con ellos sobre lo que saben de un sultán y de un hombre honrado.

Lectura silenciosa.

Lectura Oral: Sucesiva

Preguntas recíprocas de los niños: Que unos formulen preguntas del inicio del cuento; otros, del desarrollo y del final

Inferencias:

- ¿Actuó bien el sultán?
- ¿Qué hubieran hecho en su caso?
- ¿Les parece bien lo que hizo el hombre honrado?
- ¿Por qué el sultán deseaba encontrar un hombre honrado?
- ¿Por qué buscó el sultán un hombre sabio?
- ¿Por qué tenían que pasar los solicitantes por un sombrío y desierto corredor?
- ¿Por qué rehusaron bailar todos los solicitantes, excepto uno?
- ¿Cómo se dio cuenta el sabio quiénes no eran honrados?

Resumen global y por párrafos.

Vocabulario: Definición de términos: *indudable, contribuciones, honradez, apto, sombrío, rehusar*

Sinónimos: *Danzar, avergonzarse, solicitar, apto, sombrío, desierto, amable*

ACTIVIDADES

1. Une con una línea cada oración con las palabras que están a la derecha:
 - a) El sultán necesitaba un hombre al palacio
 - b) El corredor era honrado
 - c) Los solicitantes fueron convocados sombrío
 - d) Se sonrojaron los invitados
2. Desear hallar un hombre honrado significa buscar un hombre que no robe. El sultán buscaba un hombre honrado para confiarle el dinero de los contribuyentes. ¿Cuál de las siguientes oraciones significa lo mismo?
 - a) El sultán quería pillar al que robaba las contribuciones
 - b) El sultán deseaba encontrar guardianes para cuidar el dinero
 - c) El sultán necesitaba un hombre que no robara el dinero de los contribuyentes
3. Escribe después de cada palabra A o B según corresponda
 - A. Problema
 1. hombre honrado
 2. robo del dinero
 - B. Solución
 1. hombre honrado
 2. robo del dinero
4. Subraya las palabras que son atributos o cualidades

honrado	desierto	amable	sonrisa	apto	vergonzoso
---------	----------	--------	---------	------	------------
5. Escribe una oración con las siguientes palabras
 - a) sombrío
 - b) rehusaron
 - c) contribuciones
6. Completa:

El sultán pidió parecer a un _____ quien le aconsejó _____ la necesidad en que se hallaba.

Los solicitantes llegaron al _____, y una vez _____ fueron invitados por un _____ de la corte a presentar al _____ uno a uno, para lo cual fue preciso pasar por _____ sombrío y desierto _____.

LECTURA N.º 13

EL JOVEN Y EL LADRÓN

Estando sentado un joven junto al brocal de un pozo, vio que se acercaba un ladrón, y, conociendo que venía con intención de robarle, fingió que lloraba amargamente. El ladrón le preguntó qué motivos tenía para afligirse de tal manera, y el sagaz joven le dijo que había venido a sacar agua con un cántaro de oro, se le había roto la sogá y se había quedado el cántaro dentro. Tan pronto como el ladrón oyó esta noticia, se quitó sus vestidos, movido por la codicia, y bajó al pozo en busca de lo que no podía encontrar, porque no existía. Entretanto, el mozo tomó los vestidos del ladrón y echó a correr.

Tanto ciega al perverso su propia malicia, que muchas veces no ve los peligros a que se expone

Fábula de Esopo

PLAN DE LA SESIÓN

Lectura del título y vistazo general a la página: ¿Qué les sugiere el título? ¿Quiénes son los personajes?

Propósito de la lectura: Siendo una fábula, significa que tiene un mensaje. Leeremos para conocer qué enseñanza encierra esta lectura.

Lectura oral del profesor: Los niños siguen la lectura. Preguntar: ¿Se trata de un cuento o una descripción? ¿Por qué?

Conocimientos previos: ¿Han visto alguna vez un pozo de agua? ¿Dónde existen?

Lectura silenciosa.

Preguntas para la interacción:

- ¿De qué trata el cuento?
- Imaginen dónde puede haber sucedido, ¿en el campo o en la ciudad? ¿Por qué?
- ¿Qué estaba haciendo el joven? ¿Qué puede significar brocal?
- ¿Cómo se daría cuenta que el que se acercaba era un ladrón?
- ¿Por qué fingió que lloraba?
- ¿Qué palabra nos dice cómo era el ladrón? ¿Qué hizo para de mostrarlo?
- ¿Cómo termina el relato?
- ¿Cómo califican la acción del joven? ¿Green que actuó bien o mal?
- ¿Green que el ladrón se expuso a un grave peligro? ¿Por qué?

Vocabulario: Selección de palabras:

- ¿Qué palabras significan lo mismo que *sagaz* y *malicia*?

Resumen: En grupos de dos, resumir la lectura

Actividad complementaria: Utilizando tarjetas con el nombre de cualidades, clasificarlas en virtudes y defectos.

ACTIVIDADES

1. Subraya una palabra que según tu opinión califica al joven:

codicioso	astuto	preguntón
mentiroso	bromista	conversador
2. Escribe otra palabra que signifique lo mismo que:

cántaro	_____
codicia	_____
afligido	_____
3. Escribe el significado de cada una de las siguientes expresiones:
 - a. "Venía con intención de robarle" _____
 - b. "Fingió que lloraba amargamente" _____
 - c. "movido por la codicia" _____
4. ¿Cómo le preguntarías a una persona los motivos que tiene para estar afligida?

LECTURA N.º 14

LOS GUARDIANES DEL REY

Cierto rey que tenía muchas higueras plantadas en su huerto, apreciaba tanto el fruto de ellas (el higo) que determinó guardar los árboles para que no se los robaran. Con este fin, puso en el huerto a un ciego y a un cojo.

Al día siguiente, cuando el rey visitó su huerto, vio que habían desaparecido los mejores higos, y preguntó a los guardianes qué había sido de ellos.

— No lo sé —replicó uno.

— Ni yo tampoco —respondió su compañero.

El rey luego les preguntó si se los habían comido ellos mismos

— No pude haber robado los higos —dijo el cojo—, pues, como veis, no puedo subir a los árboles.

— Y yo no pude habértos cogido —dijo el ciego—, porque no veo.

Pero el rey era sabio y pronto descubrió que el ciego había cargado al cojo, y que, mientras aquél utilizaba sus piernas, éste hacía uso de sus ojos y manos, robando los higos. Los dos fueron castigados severamente.

PLAN DE LA SESIÓN

Primera fase: Ejercicio de ordenamiento de tarjetas con secuencia de acciones.

Segunda fase: Proceso de la lectura

Lectura del título: Alumnos. Pregunta general: ¿De qué tratará el cuento?

Experiencia previa: ¿A quiénes se les llama guardianes?

Lectura silenciosa: Alumnos.

Aclaración de partes no comprendidas con participación de los alumnos

Lectura oral: Modalidad sucesiva, empezando por la profesora Preguntas orientadoras para la interacción (unas preguntas las formula la profesora, otras los alumnos, diferenciando preguntas literales e inferenciales):

Inicio: ¿Qué fruto da la higuera?

— ¿Le gustaba al rey el higo?

— ¿Por qué quiso guardar los árboles?

— ¿Por qué escogió a un cojo y a un ciego como guardianes?

Desarrollo: ¿Realmente cuidaron los guardianes la planta? ¿Por qué? — ¿Qué preguntó el rey y cuáles fueron las respuestas del cojo y del ciego?

Final: ¿Cómo descubrió el rey que los dos guardianes estaban mintiendo?

Vocabulario: Definición de términos: *severamente, descubrir, plantar*

Resumen: de acuerdo con la estructura del cuento.

Conversar sobre los valores en los que la lectura pone énfasis

Pedir opinión sobre la actitud de los guardianes.

ACTIVIDADES

1. Apreciar algo significa: valorar y dar importancia a algo

El rey apreciaba sus higueras.

¿Cuál de las siguientes oraciones significa lo mismo?

- a) El rey restaba importancia a sus palmeras
- b) El rey cuidaba sus higueras
- c) Las palmeras eran importantes para el rey

2. Según corresponda, escribe A o B después de cada frase:

- A. Problema
- B. Solución del problema

1. Poner guardianes. _____
2. Robo de los higos. _____

3. Escribe oraciones con las siguientes palabras:

- a) Desaparecer _____
- b) Descubrir _____
- c) Severamente _____
- d) Utilizar _____

4. Completa los espacios en blanco

El rey tenía higueras plantadas en _____ huerto

Para cuidar sus árboles puso en su _____ a un ciego y a _____ cojo.

Al día siguiente el rey vio que _____ desaparecido los mejores _____.

El ciego y el cojo negaron que habían sido _____ los que se habían comido los higos.

LECTURAS SELECCIONADAS PARA QUINTO GRADO

LECTURA N.º 15

¿QUIÉN LE PONE EL CASCABEL AL GATO?

Habitaban unos ratoncitos en la cocina de una casa cuya dueña tenía un hermoso gato, tan buen cazador que siempre estaba en acecho.

Así, pues, los pobres ratones no podían ni asomarse a sus agujeros, aun en el silencio y oscuridad de la noche, temerosos de los zarpazos de su terrible enemigo. No pudiendo vivir de ese modo por más tiempo, pues no tenían nada que roer para alimentarse, se reunieron un día para idear un medio de salir de tan espantosa situación.

— Yo les diré qué se debe hacer —dijo un joven ratoncito—. Atemos un cascabel al cuello del gato, y, como entonces, al andar, hará retínir su colgajo, sabremos el lugar en que se halla.

Tan ingeniosa proposición hizo revolcarse de gusto a todos los ratones, riendo a carcajadas.

Pero, un ratón viejo, bastante marrullero, observó con malicia:

— Muy bien, pero, ¿quién de ustedes le pone el cascabel al gato? Ninguno contestó.

Decir es más fácil que hacer

PLAN DE LA SESIÓN

Primera fase: Ejercicio de clasificación de tarjetas con nombres de instrumentos musicales. Establecer con los alumnos los criterios de clasificación: instrumentos de cuerda, de percusión y de viento.

Segunda fase: Proceso de lectura del texto

Información previa: Después de que los alumnos lean el título, conversar sobre lo que saben de los gatos.

Indagar sobre lo que sugiere el título y el significado de *cascabel* y la acción que van a realizar

Propósito de la lectura

Lectura silenciosa

Aclaración del significado de palabras con la participación de los alumnos

Lectura oral: Modalidad sucesiva

Preguntas para la interacción:

- ¿Dónde vivían los ratoncitos?
- ¿Por qué no salían los ratoncitos?
- ¿Por qué se dice que el gato era un buen cazador?
- ¿Qué hacía siempre el gato?
- ¿Para qué se reunieron los ratones?
- ¿Qué propuso uno de ellos?
- ¿Por qué sugirió un cascabel?
- ¿Por qué se rieron los ratones?
- ¿El ratón viejo era malo?
- ¿Qué sugirió el ratón viejo?
- ¿Por qué nadie contestó?

Vocabulario: Escribir en la pizarra las palabras que no conocen y leerlas.

- ¿Qué palabras significan acciones?
- ¿Qué palabras significan cualidades o atributos?
- ¿Qué palabras significan sentimientos?

Palabras con igual significado que *astuto*, *árbolito*, *acecho*.
Palabras que significan lo contrario de *astuto*.

Resumen siguiendo la estructura del cuento

Inicio: ¿Quiénes son los personajes? ¿Dónde se desarrollan las acciones? ¿Cuál era el problema?

Desarrollo: Lo que hicieron para solucionar el problema.

Final: ¿En qué terminó el cuento?

Comentario sobre el significado de la frase: "Decir es más fácil que hacer".

ACTIVIDADES

1. Subraya las palabras que expresan cómo se sentían los ratones:

alegres	tristes	asustados
hambrientos	enfermos	molestos

2. ¿Qué significan las siguientes expresiones?

- a) "El gato estaba siempre en acecho"
- b) "Hará retñir su colgajo"

3. ¿Por qué nadie se atrevió a poner el cascabel al gato?

4. Completa las siguientes oraciones:

- a) El gato era y estaba siempre en
- b) Los pobres no podían asomarse a sus
aun en el silencio de la
- c) Los ratoncitos estaban temerosos de los de su terrible
- d) "¡Atemos un al cuello del
y, como entonces hará retñir su
bremos el lugar donde halla".

LECTURA N.° 16

LAS AVES ELIGIENDO REY

Cuando se reunieron todas la aves para elegir rey, surgieron numerosas disputas acerca de la manera cómo había de hacerse la elección.

- La belleza es una de las primeras cualidades que debe ostentar un monarca —dijo el pavo real. Mostraremos todos nuestro plumaje.
- Lo primero es la dignidad —objetó la lechuza—. Veamos quién tiene más noble aspecto.
- O quién sabe hablar mejor —observó el loro.

Pero, el águila exclamó:

- ¿Qué nos eleva por encima de todos los seres vivientes? ¿No es el vuelo? Debemos, pues, elegir como nuestro rey a quien más se remonte en el aire.

Y como el águila era fornida y vigorosa, impuso su voluntad a la asamblea. A una señal convenida, se lanzaron las aves todas al espacio para ver quién se elevaba más alto. El águila no tardó en cernerse sobre todas las demás, y siguió remontándose hasta que se agotaron sus fuerzas.

Mas, en este momento, un reyezuelo, que hasta entonces había estado tranquilamente posado sobre las espaldas de aquella, abandonó su puesto y se remontó un poco más. ¡Cálculése la contrariedad del águila al ver que la asamblea elegía como rey a un pajarillo tan insignificante!

PLAN DE LA SESIÓN

Lectura del título y conocimientos previos: Conversar sobre el significado del título, las funciones de un rey, las cualidades que debe tener. Asociar cualidades o atributos que representan los animales que ellos conocen.

Lectura silenciosa

Lectura oral: Modalidad sucesiva.

Preguntas para la interacción

Inicio: ¿Quiénes son los personajes? ¿Para qué se reunieron? ¿Qué sucedió en la reunión?

Desarrollo: ¿Qué dijeron cada uno de los animales (el pavo real, la lechuza, el loro, el águila)?
 - ¿Por qué pensó el águila que podría ser el rey?
 - ¿Por qué el águila impuso su voluntad?

Final: ¿Por qué perdió el águila?
Inferencia: ¿La elección del rey fue fácil o difícil?
 Comentar la actitud del ganador

Vocabulario: Clasificar las palabras que representen acciones y atributos o cualidades

Resumen: En grupo de a dos, resumir siguiendo la estructura del cuento.

ACTIVIDADES

1. Subraya las palabras que según tu opinión califican al águila
fornida débil olvidadiza
humilde vigorosa astuta
2. Traza una línea para unir el nombre de un animal con una cualidad o característica humana que se le da a cada uno de ellos

pavo real	astucia
hormiga	vanidad
lechuza	poder
loro	sabiduría
zorro	hablador

3. ¿Qué significa la siguiente expresión: "Cernerse sobre todas las demás"?

4. ¿Cuáles son las cualidades que señalaron las aves debe tener un rey?

A _____
B _____
C _____
D _____

5. Según tu opinión, qué características debe tener una persona que gobierna un país (rey, presidente)

LECTURA N.º 17

LA ZORRA Y LA CULEBRA

Un campesino encontró una tarde, de regreso a su casa, un grueso tronco de árbol aplastando a una serpiente. Era hermosa la culebra, con grandes manchas negras sobre la piel amarilla. Sus ojitos brillaban en la ancha cabeza abatida.

Compadecido el hombre, levantó el tronco, después de grandes esfuerzos, y quedó libre la sierpe. El reptil se recogió, se hizo un ovillo y le dijo:

— ¡Qué hambre tengo! Te voy a comer.

— No puede ser—repuso el labriego—, pagas un bien con un mal. Busquemos un juez que decida esto.

Aceptó la culebra y caminando hallaron a un perro flaco. Lo tomaron por juez y falló:

— Muy bien pensado, culebra; yo de joven cuidaba la chacra y tenía buena comida, ahora que soy viejo me han echado de la casa y tengo que vagar por los campos. Es decir, me han pagado un bien con un mal

— Busquemos otro juez—dijo el pobre hombre.

— Bien—contestó la sierpe—, pero será el último.

Continuando la marcha, encontraron a la zorra. Fue informada de todo. Mientras le contaban, escuchó sentada sobre sus patas traseras; cuando terminaron de hablar, dijo:

— Bien, mas yo necesito, para fallar en justicia, reconstruir los hechos. Debemos ir al sitio donde sucedió todo.

Y, sobre el terreno, conforme a lo estipulado, se colocó la serpiente en actitud y el hombre puso sobre ella el pesado tronco

— En efecto, así estaba—dijo la serpiente—.

¿Qué fallas?

La zorra miró largamente al campesino y le dijo:

— Y si la tienes de nuevo allí presa... ¿en qué piensas?

PLAN DE LA SESIÓN

Primera fase: Ejercicio de clasificación de animales utilizando tarjetas.

Segunda fase: Proceso de desarrollo de la lectura.

Lectura del título y conocimientos previos: Conversar sobre el hábitat de los animales que menciona el título. Contraponer los animales salvajes y los animales domésticos.

Lectura oral: Por párrafos en la modalidad eco.

Lectura silenciosa y preguntas de aclaración.

Preguntas para la interacción (pueden ser formuladas por los alumnos o el docente):

- ¿Quiénes son los personajes?
- ¿Dónde se encuentran?
- ¿Cómo era la serpiente?
- ¿Cómo se sintió el hombre al ver a la serpiente?
- ¿Qué hizo la serpiente al quedar libre?
- ¿Por qué buscaron un juez?
- ¿Green que la actuación del perro como juez fue justa?
- ¿Qué significa la frase: "pagar un bien con un mal"?
- ¿Qué papel tuvo la zorra?
- ¿Qué le estaba sugiriendo la zorra al campesino cuando le dijo: "Y si la tienes de nuevo allí presa, ¿en qué piensas?"
- ¿Qué quiso decir realmente la zorra?
- ¿Crees que la serpiente se comportó bien?
- ¿Tú que hubieras hecho en su lugar?
- ¿Todas las personas bellas son buenas?

Resumen

Vocabulario: Elaborar una red semántica, categorizando palabras que representen acciones, sentimientos, atributos / cualidades.

ACTIVIDADES

1. Si tuvieras que cambiar el título del cuento, ¿cuál de los títulos le pondrías? (Escribe una X sobre la letra que corresponda a tu elección).

- A. La bondad del campesino
- B. La astucia de la zorra
- C. Buscando un juez

2. Encierra en un círculo la palabra que signifique lo mismo que:

- ENCONTRAR: buscar tropezar hallar reunirse
 JUZGAR: criticar fallar valorar pensar
 ABATIDO: desanimado avasallado burlado

3. Escribe la pregunta que corresponda a cada respuesta

Preguntas

Respuestas

_____ serpiente, campesino, zorra

_____ Un tronco aplastaba a una culebra

_____ "Pagas un bien con un mal"

_____ "Debemos reconstruir los hechos"

_____ El labriego se salvó de ser comido por la serpiente al poner sobre ella el pesado tronco.

4. Escribe una situación que demuestre pagar un bien con un mal

LECTURA N.º 18

EL HOMBRE QUE LLAMÓ A LA PUERTA DEL CIELO

Mucho tiempo hace, había en la India un santo varón. Durante siete años, este hombre de Dios hizo muchas y buenas obras y, al terminar este período, subió los tres escalones que habían de llevarlo a las puertas del Paraíso, en donde llamó fuertemente, hasta que una voz le preguntó:

— ¿Quién llama?
— Vuestro siervo, Señor, que pretende entrar.

Pero ni se le contestó ni se le abrió la puerta.

El hombre volvió por el mismo camino y durante siete años más hizo muchas buenas obras y vivió virtuosamente sacrificándose por el prójimo. Al fin de este tiempo, volvió a subir los tres escalones y a llamar tan estrepitosamente como antes a las puertas del cielo.

También entonces le dijo una voz desde adentro:
— ¿Quién llama?

Tu esclavo, ¡oh, Dios!— replicó el santo varón.

Mas, la puerta no se abrió.

"¡Ah!", pensó, "he sido egoísta. No debo pensar en mí mismo. En adelante haré el bien sólo por el bien".

Volviose, pues, y durante otros siete largos y pesados años se esforzó por vivir una vida noble, y consiguió apartar de sí enteramente el sentimiento egoísta. Terminados estos siete años de trabajo, subió de nuevo las tres gradas que conducían al Paraíso, y llamó suavemente.

— ¿Quién llama? —le dijeron desde dentro.

— Tu hijo, Padre mío.

Se abrieron las puertas, y el hombre de bien entró en el Paraíso.

PLAN DE LA SESION

Primera fase: Actividad complementaria: Dinámica de clasificación de tarjetas con nombres de instrumentos musicales.

Segunda fase: Lectura del texto:

Lectura del título y conocimientos previos: De acuerdo con nuestras creencias religiosas, ¿dónde van las almas buenas cuando mueren las personas? ¿Qué significa ser buena persona? (Continuar con dinámica de interacción inicial).

Lectura silenciosa: Centrándose en las ideas principales de cada párrafo.

Lectura oral: Modalidad sucesiva.

Preguntas para la interacción: En grupo de dos, formular preguntas literales referidas a *¿qué?, ¿quién o quiénes?, ¿dónde?, ¿cómo?*; inferenciales: *¿por qué?, ¿crees?, ¿qué conclusiones extraes?, ¿cuál es la idea principal del texto?*

Preguntas literales: ¿Qué hizo el santo varón durante siete años? ¿Cuántas veces subió al cielo? ¿Qué pensó el hombre cuando no le abrieron la puerta en las tres veces que llamó?

Otras preguntas de inferencia: ¿Este hecho ocurrió hace poco tiempo? ¿cómo son las personas egoístas? ¿Basta hacer sólo buenas obras para ganarse el cielo?

Resumen: De acuerdo con la estructura del cuento, enfocando en las ideas principales.

Vocabulario: Definir las siguientes palabras:

Período

Prójimo

Virtuoso

Egoísta

Estrepitosamente

ACTIVIDADES

1. Encierra en un círculo la letra que corresponda.
Durante siete años el santo varón hizo:
a) Un recorrido al cielo
b) Buenas obras
c) Malas obras
2. Al santo varón se le abrieron las puertas del cielo cuando:
a) Se sacrificaba por el prójimo, pensando en sí mismo
b) Era virtuoso
c) Dejó de ser egoísta
3. Subraya las palabras que son atributos o cualidades

prójimo	santo	subir	egoísta	virtuoso
próximo	santo	subir	esclavo	vanidoso
4. Completa:
Hace mucho _____ había en la India _____ años hizo muchas
santo varón. Durante _____ buenas obras y al terminar este
_____ de años subió los tres escalones que
_____ de llevarlo a las _____ del cielo.

5. Escribe una oración con las siguientes palabras:

Esforzarse _____
Noble _____
Período _____
Estreptosamente _____

EL PEJESAPO

En las profundidades del mar, habitan miles de peces diferentes: unos más grandes, otros más pequeños; algunos de colores claros, otros de colores oscuros; algunos agresivos, otros más bien tranquilos. Es en estas profundidades donde vive el pejesapo.

¿Has visto alguna vez uno? Veamos cómo es. El pejesapo mide alrededor de un metro y es muy feo. Por su gran tamaño, se troza antes de ser vendido en los mercados. Pertenecen a la familia de los pediculados. Es blanco por el vientre y oscuro por el lomo. Su cabeza, de la que salen tres apéndices largos y móviles, es enorme y aplastada.

El primer apéndice es como una varilla delgada en cuyo extremo tiene una especie de anzuelo. Éste se mueve como carnada para atraer a los peces más pequeños. Cuando se acercan, el pejesapo los atrae y les abre su enorme boca. Dentro de ella, tiene varias filas de largos y afilados dientes que dobla hacia adentro para impedir que se le escape su presa.

Existen varios tipos de pejesapos; uno de los cuales tiene una característica muy curiosa: como vive en aguas profundas, hay poca luminosidad en ellas y es difícil para él conseguir alimento. Por eso, en su varilla tiene una carnada luminosa que le sirve para atraer a su presa.

Otro tipo de pejesapo tiene una barba luminosa para atraer a los peces más pequeños. Pero esto ocurre sólo en las hembras. Los machos, en cambio, buscan su presa con la ayuda de un sensible olfato.

En algunas especies, el pequeño macho se pega a la hembra, la que lo lleva junto a su cuerpo por el resto de su vida. Obtiene así su alimento directamente de ella, transformándose en parásito.

Hemos dicho que hay una gran variedad de pejesapos; sin embargo, todos tienen algo en común:

la manera de atrapar la presa con su varilla, haciendo las veces de caña de pescar. Por lo tanto, los peces han practicado el arte de la pesca mucho antes de que el hombre hubiera pensado en ella.

PLAN DE LA SESIÓN

Introducción:

Lectura del título y, después de reconocer que la lectura trata de un pez, conversar con los alumnos sobre las siguientes preguntas: ¿Donde viven los peces?

¿Cómo son? Diferenciar pez de pescado: clases de peces que conocen; si alguna vez han visto un pejesapo; cómo se pesca.

Lectura silenciosa y oral:

Aclaración de partes y palabras no entendibles, utilizando estrategias.

Preguntas para la interacción: ¿Qué diferencias existen entre esta lectura y las anteriores? Se trata de una descripción.

¿Cómo comienza la descripción en este texto? ¿Hablan primero del pejesapo o de los peces en general?

¿Cómo es el pejesapo? ¿Para qué le sirve el primer apéndice? ¿Cuántos tipos de pejesapos hay? ¿Qué tienen de común?

Estructura de la descripción de listado de características. Hacer un cuadro sinóptico en la pizarra con participación de los alumnos.

Introducción general sobre los peces: viven en el mar; grandes y pequeños: diferentes colores; agresivos y tranquilos.

En lo específico, sobre el pejesapo: Descripción (listado de características)

Clases: Con varilla luminosa; con barba luminosa; otros: machos pequeños que se pegan a la hembra.

Revisión del esquema de la descripción:

1) Se menciona la clase a la cual pertenece lo que se va a describir (ya sea animal, planta u otro objeto).

2) Se describe en forma específica el animal, planta u objeto que se va a describir:

a) Características: forma, tamaño color, otras.

b) Clases o variedades.

Resumen oral, siguiendo la estructura de la descripción.

ACTIVIDADES

1. ¿En qué se parecen y en qué se diferencian los tipos de pejesapo?

A) Se parecen

B) Se diferencian

2. La palabra APÉNDICE tiene distintos significados. Subraya el significado que tiene en la lectura.

a) Agregado al final de una lectura

b) Varilla que sale de la cabeza

c) Parte terminal del intestino ciego

3. Encierra en un círculo la palabra Si o No según corresponda, en relación con el pejesapo.

a) Vive en la superficie del mar

b) Es de un solo color

c) Es comestible

d) Algunos machos buscan su presa por el olfato

e) Los apéndices no son luminosos

f) Los machos viven pegados a la hembra

4. Completa el texto.

En las profundidades _____ mar habitan miles de _____ diferentes: unos más grandes, otros más _____; algunos de colores _____, otros de colores _____; algunos agresivos, _____ más bien tranquilos. Es en estas profundidades donde _____ el pejesapo.

El pejesapo _____ alrededor de un metro _____ es muy feo. Por su gran tamaño, se traza _____ de ser vendido. Pertenecer a la familia de los pediculados. Su _____, de la que salen tres _____ largos y móviles, _____ enorme y aplastada.

Existen varios _____ de pejesapos; uno de los cuales tiene _____ característica muy curiosa: como viven en aguas _____, hay poca luminosidad en ellas y es difícil para él conseguir _____. Por eso, en su varilla tiene una camada _____ que le sirve para atraer a su presa.

LECTURA N.º 20

EL PROPIO ESFUERZO

Una mañana hermosa de primavera, un joven que estaba mirando con aire afligido, desde un puente, a los pescadores de caña que regresaban del río con los cestos colmados de pescado, le preguntó a uno:

- ¿Cuántos pescados llevan?
 - Cuarenta y ocho —le contestó.
 - Si fueran míos, sería feliz —exclamó el muchacho—, porque podría venderlos para obtener comida.
- Un viejo pescador que aún permanecía pescando, alcanzó a oír las palabras del joven y le dijo:
- Pues yo te daré otros tantos y tan buenos, si quieres hacerme un pequeño favor
 - ¿Cuál?
 - Tan sólo tenerme la caña dentro del agua mientras voy a hacer una diligencia que me llevará poco tiempo.

Aceptó gustoso el joven y se instaló en el lugar del viejo. Al poco rato, comenzó a impacientarse, calculando que el pescador tardaba más de lo necesario. De pronto, se puso de buen humor al ver que los peces picaban, y cuando el pescador volvió ya había sacado muchos más de lo calculado.

El viejo lo miró socarronamente y, contando tantos pescados como tenía el cesto que el muchacho había codiciado, se los dio y le dijo:

- Cumpló mi promesa; aquí tienes. Ahora sólo me resta decirte que cuando veas a otros adquirir con su esfuerzo lo que tú necesitas, no malgastes tu tiempo en vanos deseos ni en inútiles lamentaciones: ¡echa el anzuelo con tus propias manos!

PLAN DE LA SESIÓN

Conocimientos previos: ¿Cómo se llaman a las personas que pescan?, ¿sólo en el mar se pesca?, ¿alguna vez han pescado o visto a una persona pescar?, ¿cómo lo hacen?, ¿qué utilizan para pescar? (y otras preguntas que vayan surgiendo de la interacción).

Lectura del título: Después de que hayan leído el título, preguntar: ¿Ustedes saben lo que es obtener algo con el propio esfuerzo? Leamos para ver de qué se trata.

Lectura silenciosa: De parte de los alumnos.

Lectura oral: Modalidad sucesiva.

Aclaración de partes o palabras no comprendidas.

Preguntas: De acuerdo con la estructura del relato.

Comienzo: ¿Quién es el personaje principal?, ¿qué estaba haciendo?, ¿dónde estaba?

Desarrollo: ¿Qué les dijo el joven a los pescadores?, ¿qué sentimientos tenía el joven?, ¿por qué?, ¿qué le ofreció el viejo pescador al joven?, ¿qué hizo el joven al aceptar la propuesta?

Final: ¿Cuántos pescados le dio el viejo pescador al joven? ¿Qué consejo le dio el viejo pescador al joven?

Inferencias: ¿El joven era trabajador o flojo? ¿Por qué? ¿Cómo quería conseguir la cosas? ¿Sentía envidia de los pescadores? ¿Por qué?

Resumen: Resumir cada párrafo del comienzo, desarrollo y final.

Vocabulario: Definir: afligido, diligencia, impacientarse, codiciado, esfuerzo, malgastado, vanos, lamentaciones.

Leer nuevamente en silencio.

Resumen escrito.

Comentario final: ¿Qué nos enseña esta lectura?

ACTIVIDADES

- Encierra en un círculo la letra que corresponda:
 - alegre
 - apenado
 - llorando
 - contrariado
- Escribe después de cada palabra, la letra A o B según corresponda:
 - Instrumento usado para pescar
 - Personas
 - caña _____
 - viejo _____
 - anzuelo _____
 - joven _____
 - pescador _____
- Escribe las letras A, B o C después de cada palabra, según el significado que corresponda:
 - Sentimiento de alegría
 - Sentimiento de tristeza
 - Sentimiento de burla
 - socarronamente _____
 - afitigido _____
 - buen humor _____

- Escribe una oración con cada una de las siguientes palabras:

socarronamente _____
codiciado _____

- Qué significan las siguientes expresiones?

"cestos colmados" _____
"malgastar el tiempo" _____
"adquirir con su esfuerzo" _____

LECTURA N.º 21

EL GUSANO DE LA PAPA

Hubo un tiempo en que vivía un hombre muy rico. Nada le faltaba. Sus graneros siempre estaban llenos y en sus poteros había mucho ganado. Pero su corazón era muy duro, como la piedra. Jamás ayudaba a los pobres. No daba limosna a los mendigos. No se acordaba de nadie, ni de su propia madre, que ya muy viejita vivía en el mismo lugar.

Un día, durante la cosecha de papas, ella fue a visitarlo. Su mujer, que era otra avarienta, la vio venir, se le acercó y le dijo:

— Tu madre viene. Seguramente va a pedirte papas.

El hombre respondió:

— Escóndeme con las matas. Dile que estoy ausente.

El hombre se echó en el suelo, y ella lo cubrió con un montón de papas.

La anciana había visto todo. Llegando a la chacra, le preguntó por su hijo a su nuera, que estaba de pie junto a un abundante montón de papas.

— No está. Ha viajado lejos —le respondió agresivamente la mujer.

La pobre madre, con el corazón herido, regresóse llorando.

Cuando se hizo invisible, la mujer corrió a descubrir a su marido.

Al levantar las matas, se llenó de horror. Los brazos y las piernas del hombre se habían convertido en serpientes que se retorcian.

Desesperado, el infeliz gritó pidiendo perdón a su madre. Pero ella estaba demasiado lejos y no escuchó sus lamentos.

Asustados, los campesinos acudieron. Tras escuchar a la mujer, juzgaron que era un castigo de la madre. Quemaron al monstruo. De sus cenizas nacieron infinidad de gusanos, que de inmediato se metieron en las papas, donde hasta ahora viven, comiéndose el alimento de los pobres.

PLAN DE LA SESIÓN

Título y conocimiento previo: Después de la lectura, iniciar el diálogo en torno a las siguientes preguntas u otras que surjan de la dinámica: ¿Han visto sembrar papas? ¿Cómo crecen? ¿Dónde crecen más: en la costa, sierra o selva? ¿Qué pasa cuando la papa se malogra?

Lectura oral: Modalidad sucesiva, iniciada por la profesora.

Lectura silenciosa y aclaración de palabras desconocidas con el grupo

Preguntas para la interacción: ¿Qué es una leyenda?

— ¿Cómo calificarías la conducta del campesino rico?

— ¿Por qué se escondió de su madre? ¿Cómo se escondió?

— ¿Qué opinas sobre la actitud de la nuerca?

— ¿Cómo regresó la madre?

— ¿Qué pasó con el granjero? ¿Por qué se piensa que es un castigo?

— ¿Cómo nacieron los gusanos de la papa?

— ¿Crees que fue realmente un castigo de la madre?

— ¿Qué enseñanza se puede extraer de la lectura?

— ¿Cómo serías tú si fueras rico?

Resumen oral

Vocabulario: Definición conceptual de las palabras *avaro*, *nuerca*, *potrero*, *invisible*

Resumen escrito

Nota: El desarrollo del plan puede realizarse en dos sesiones.

ACTIVIDADES

1. Subraya los atributos que mejor caracterizan al campesino rico:
malo cooperador tacaño sincero expresivo egoísta
2. Encierra en un círculo la letra de la oración que tiene el mismo significado que la oración precedida con un guión:
-Avaro significa una persona que acumula riqueza y no ayuda a nadie

El granjero era rico pero avaro.

A. El granjero a pesar de ser rico cuidaba su dinero

B. El corazón del granjero era de piedra

C. El campesino tenía un corazón duro para ayudar a los pobres

3. Agrupa las siguientes palabras en acciones, atributos o cualidades y sentimientos:

Duro dar esconder echarse pobre pedir
desesperación susto regresar honrado egoísta

Acciones _____

Atributos o cualidades _____

Sentimientos _____

4. ¿Qué opinas sobre una persona avara?

5. Escribe una oración con cada una de las siguientes palabras:

Cosecha _____

Potrero _____

Matas _____

Granero _____

6. ¿A qué conclusión llegas después de haber leído esta narración?

LECTURA N.° 22

LOS MINERALES

La Tierra está formada por rocas y minerales. Con minerales se fabrica la mayoría de las cosas que usamos en el hogar.

Los minerales se encuentran en las minas. El hierro es un mineral. De él se obtiene el acero. Cuando el hierro se une con el estaño, se logra la hojalata.

También son minerales el mercurio y el aluminio. Con el mercurio, se fabrican termómetros con los que averiguamos la temperatura. Con el aluminio, se fabrican muchos utensilios de cocina.

También usamos el mineral llamado cobre. Los cables eléctricos son de cobre.

Cuando unimos el cobre con el estaño, obtenemos el bronce.

Hay minerales muy valiosos, como el oro, la plata y el diamante.

El diamante se conoce con el nombre de piedra preciosa.

_____o_____

Los minerales son muy útiles. Con ellos se fabrican objetos de adorno, muebles, herramientas, automóviles, barcos y aviones.

También nos dan alimentos y medicinas.

Los minerales que nos alimentan están disueltos en los alimentos.

En la leche hay calcio.

En el pescado encontramos fósforo.

Las zanahorias contienen hierro.

En las carnes y vegetales hay carbono.

Como medicina, usamos el azufre y otros minerales.

_____o_____

Casi todos los minerales que se encuentran en estado sólido, aparecen en forma de cristales. Estos se observan muy bien en el cuarzo, en la sal gema y en las piedras preciosas, llamadas así por su gran valor.

El diamante, el zafiro, la esmeralda, la amatista, el rubí, el ópalo y el ágata son piedras preciosas.

Estos minerales son tan valiosos porque no abundan mucho, además de tener brillo y colores muy hermosos. Se emplean en la fabricación de joyas.

En general, los minerales tienen colores muy variados.

_____o_____

Es interesante observar el brillo o lustre de los minerales. Algunos, como el hierro y el oro, tienen brillo metálico. Otros, como el cuarzo, tienen lustre vidrioso.

El color, el brillo y la forma de sus cristales ayudan a reconocer los minerales que hay en las rocas.

_____o_____

Dureza de los minerales

Algunos minerales son más duros que otros.

El diamante es el mineral más duro que existe. Es tan duro que no podemos rayarlo con nada, excepto con otro diamante.

El cuarzo, el sílice o pedernal y el rubí también son muy duros. No pueden rayarse ni con un cuchillo de acero.

Otros minerales son blandos. La mica es blanda. El yeso es tan blando que podemos rayarlo fácilmente hasta con la uña.

La sal es un mineral que nos alimenta

La sal es muy necesaria para nuestro cuerpo. Sin ella, sufriríamos graves enfermedades.

Debemos comer alimentos ricos en sal; como:

- carnes en conserva,
- pescado de mar,
- queso.

Los alimentos que menos sal contienen son:

- carnes frescas,
- frutas,
- verduras.

La sal que usamos como alimento, se llama *sal de cocina*. La sal de cocina se obtiene de:

- salinas que se forman a orillas del mar,
- depósitos de sal que se encuentran en la Tierra.

Estos depósitos fueron mares en tiempos muy remotos.

_____ o _____

En las salinas el agua del mar se seca o evapora, dejando en ellas solamente la sal.

La sal que se encuentra en la Tierra recibe el nombre de *sal gema* o *sal mineral*.

PLAN DE LA SESIÓN

Primera fase: Dinámica con actividad de clasificación de minerales (tarjetas).

Segunda fase: Lectura oral sucesiva.

Preguntas para la interacción:

- ¿La lectura presenta una secuencia de acciones o información?, ¿es un relato o es una lectura informativa?
- ¿Cuántas partes tiene la lectura? ¿De qué trata la primera parte?
- ¿De qué trata la segunda parte? ¿De qué trata la tercera parte?
- ¿Cuáles son los minerales que se mencionan?
- ¿Qué minerales se encuentran en los alimentos?
- ¿Por qué se dice que las piedras preciosas son cristales?
- ¿Por qué se llaman piedras preciosas?
- ¿Cuál es el mineral más duro?
- ¿Dónde se encuentra la sal?
- ¿Cómo se obtiene el bronce? (Aleación)

Estructura de la descripción: Se empieza con una presentación general: ¿qué son?, ¿dónde se encuentran?, ¿cuáles son?, ¿qué utilidad prestan?

Sigue una descripción específica de los minerales: brillo, dureza, utilidad de la sal.

Vocabulario: Definición de:

Minerales (cuerpos o sustancias que están en las rocas y son útiles al hombre).

Metales (minerales que tienen un brillo especial: son conductores de la electricidad).

ACTIVIDADES

1. Escribe la letra V (verdadero) o la letra F (falso) en las oraciones siguientes:

- A. La tierra está formada por rocas y minerales
 B. Los minerales no se hallan en las minas
 C. Los minerales que nos nutren están disueltos en los alimentos
 D. El diamante es el mineral menos duro que existe

2. Une con una línea cada mineral con un producto fabricado, según el caso:

Mineral	Producto
Mercurio	Cuchillo
Aluminio	Cables
Cobre	Ollas
Acero	Termómetro

3. Escribe los minerales que se encuentran en los siguientes alimentos:

Leche	_____
Zanahoria	_____
Carnes y vegetales	_____
Pescado	_____

4. Escribe junto a cada palabra la letra M o F según corresponda a metal o piedra preciosa

A. Diamante	_____
B. Oro	_____
C. Rubí	_____
D. Esmeralda	_____
E. Hierro	_____
F. Cobre	_____

5. ¿En qué se parecen y en qué se diferencian los metales y las piedras preciosas?

Se parecen _____

Se diferencian _____

6. Completa:

Los minerales se encuentran en las _____

El _____ se logra de la unión del _____ con el estaño.

El acero se obtiene del _____

LECTURA N.° 23

¿POR QUÉ SE FORMAN LOS VOLCANES EN DETERMINADOS LUGARES?

Éste es un asunto en que no pasa un año sin que se hagan nuevos descubrimientos. No cabe la menor duda de que los volcanes son producidos por el calor que existe bajo la corteza terrestre; así que la pregunta debería enunciarse de este modo: ¿Por qué obra este calor de tal manera? ¿posee este calor propiedades especiales, cuando da origen a los volcanes? Es indudable que en sus primeros momentos un volcán no es otra cosa que un orificio abierto en la corteza terrestre. Una vez abierto este orificio, fácil es comprender cómo se escapa por él el calor que existe debajo; las cosas salen por él naturalmente porque es el "camino que menor resistencia les ofrece", y de este modo se van acumulando en torno de él estas sustancias que forman el volcán.

Pero, siendo cierto que todo el interior de la Tierra se encuentra a una temperatura elevada, ¿por qué se forma este orificio en un lugar determinado y no en otro? A nuestro entender, el hecho tiene dos explicaciones. La primera, que probablemente en aquel lugar la corteza terrestre es menos espesa o menos resistente, o está hecha de sustancias más fácilmente perforables que en otros; la segunda, que es muy posible que existan debajo de aquel sitio enormes bolsas repletas de rocas fundidas llamadas batolitos, tal vez debidas a la presencia de rocas o materias que contengan un exceso de ese maravilloso elemento llamado radio, o de otro cuerpo que tenga la propiedad de generar calor.

PLAN DE LA SESIÓN

Lectura del título y conocimientos previos: Orientando la atención en el título, preguntar sobre la pregunta que se formula en el título: ¿Se tratará sólo de una descripción o de encontrar una explicación? ¿Qué se realiza cuando se describe algo? ¿Qué se busca cuando se trata de explicar? (Encontrar las causas, la relación causa-efecto entre los fenómenos. En este caso, ¿cuál es el propósito de nuestra lectura?)

Iniciar el diálogo sobre lo que se conoce sobre los volcanes: si se podría llamar al Perú región volcánica.

Lectura silenciosa y con los alumnos aclaración de partes no comprendidas.

Lectura oral: Sucesiva.

Preguntas para la interacción: En primer lugar, ¿qué sucede para que se formen los volcanes? ¿Qué se requiere para que escape el calor? ¿Cómo se llama a este fenómeno de escaparse el calor? (Erupción) ¿Qué sale de un volcán en erupción? ¿Qué explicaciones se da a la formación de las aberturas del volcán? ¿Por qué se dice que la corteza terrestre en ese orificio tiene sustancias fácilmente perforables? ¿Qué produce el mineral llamado radio para la segunda explicación de los orificios de los volcanes? ¿Qué opinan ustedes?

Vocabulario: Definir conceptualmente las palabras *orificio*, *resistencia*, *lava*, *bolsadas*, *batolitos*.

Resumen: ¿Cómo responderían brevemente a la pregunta formulada en el título del texto?

ACTIVIDADES

I. Encierra en un círculo la letra que corresponda a la respuesta correcta.

1. Los volcanes se forman porque:

- a) Existe una abertura en la corteza terrestre
- b) El interior de la tierra es caliente.
- c) Existe fuego en la abertura de la corteza
- d) El calor se escapa del orificio

2. ¿Qué es lo que produce calor?

- a) Las rocas fundidas
- b) Sustancias perforables
- c) El radio
- d) El fuego que sale del interior

3. El interior del volcán tiene una temperatura:

- a) Mediana
- b) Alta
- c) Baja

II. Nombra los volcanes más conocidos del Perú que te haya informado tu profesor _____

III. Completa el texto:

Pero siendo cierto que todo el _____ de la Tierra se encuentra a una _____ elevada, ¿por qué se forma este _____ en un lugar determinado y no en otro? A nuestro entender, el hecho tiene _____ explicaciones. La primera, que probablemente en aquel _____, la corteza es más fácilmente _____ ue en otros; y la segunda, que es _____ posible que existan debajo de aquel sitio enormes _____ bolsas llenas de _____ fundidas que contengan un exceso de ese elemento llamado _____ o de otro cuerpo que tenga la propiedad de generar _____.

Anexo 5 Base de datos

Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva										
N°	PRE TEST IV- A-1	PRE TEST IV- A-2	PRE TEST IV- A-3	PRE TEST IV-A-4	POST TEST IV- A-1	POST TEST IV- A-2	POST TEST IV- A-3	POST TEST IV- A-4	PRE TOTAL	POST TOTAL
1	3	3	0	4	4	4	3	4	10	15
2	1	2	1	1	2	3	2	4	5	11
3	2	3	1	2	3	5	3	3	8	14
4	3	3	2	1	3	4	2	1	9	10
5	3	5	2	4	4	6	2	4	14	16
6	3	1	2	1	3	5	2	1	7	11
7	2	0	0	1	3	2	2	4	3	11
8	3	2	2	4	4	2	2	4	11	12
9	3	1	0	1	3	2	1	1	5	7
10	2	2	2	1	2	3	3	3	7	11
11	2	5	2	2	3	5	2	4	11	14
12	3	3	3	2	3	4	3	4	11	14
13	3	2	2	2	3	4	3	2	9	12
14	3	2	0	1	4	4	2	3	6	13
15	3	2	1	1	3	2	2	2	7	9
16	1	4	2	0	2	5	2	2	7	11
17	2	2	2	1	4	3	2	3	7	12
18	4	3	3	3	4	3	3	4	13	14
19	3	2	1	2	4	2	1	2	8	10
20	2	4	2	3	3	5	3	4	11	15
21	4	5	2	3	4	6	2	3	14	15
22	3	4	1	4	4	4	2	4	12	14
23	3	2	0	3	4	4	3	4	8	15
24	1	2	1	2	4	3	2	3	6	12
25	3	2	1	1	3	3	1	2	7	9
26	3	5	2	3	4	5	3	3	13	15
27	1	2	1	0	2	3	3	1	4	9
28	1	0	2	1	2	3	2	2	4	9
29	4	2	3	1	3	3	2	1	10	9
30	3	1	3	1	1	3	2	4	8	10
31	4	5	3	1	4	5	2	1	13	12
32	3	3	1	2	1	2	1	3	9	7
33	1	4	0	2	3	1	3	1	7	8
34	4	3	3	3	4	4	2	3	13	13
35	4	2	3	1	2	3	2	1	10	8

36	2	5	2	3	2	4	1	3	12	10
37	2	1	2	0	2	1	1	0	5	4
38	2	2	1	4	2	2	1	1	9	6
39	2	1	2	1	4	2	1	2	6	9
40	3	5	2	0	4	5	2	0	10	11
41	3	1	2	3	2	3	2	0	9	7
42	3	5	2	3	2	5	1	2	13	10
43	4	6	3	4	4	2	3	4	17	13
44	4	3	2	3	2	4	3	3	12	12
45	4	5	1	4	4	5	3	3	14	15
46	3	3	3	2	4	3	2	3	11	12
47	3	2	1	2	3	1	2	1	8	7
48	2	4	3	1	3	1	2	1	10	7
49	2	1	2	3	3	2	0	0	8	5
50	3	4	3	2	4	3	2	1	12	10
51	3	3	3	2	3	3	2	1	11	9
52	3	3	4	4	3	3	3	4	14	13
53	4	2	0	0	3	3	2	2	6	10
54	3	2	2	4	3	1	2	3	11	9
55	3	3	2	1	4	2	2	1	9	9
56	2	2	2	1	2	2	2	1	7	7