

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



**Proyecto de Innovación Educativa: "Capitanes de la Lectura: Desarrollando estrategias de lectura para la vida en ambientes lúdicos desde sesiones de clase motivadoras"**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**AUTOR:**

**Gabriel Moreno Gonzales**

**ASESOR:**

**Aurea Julia Bolaños Hidalgo**

**Lima, noviembre, 2018**

## AGRADECIMIENTOS

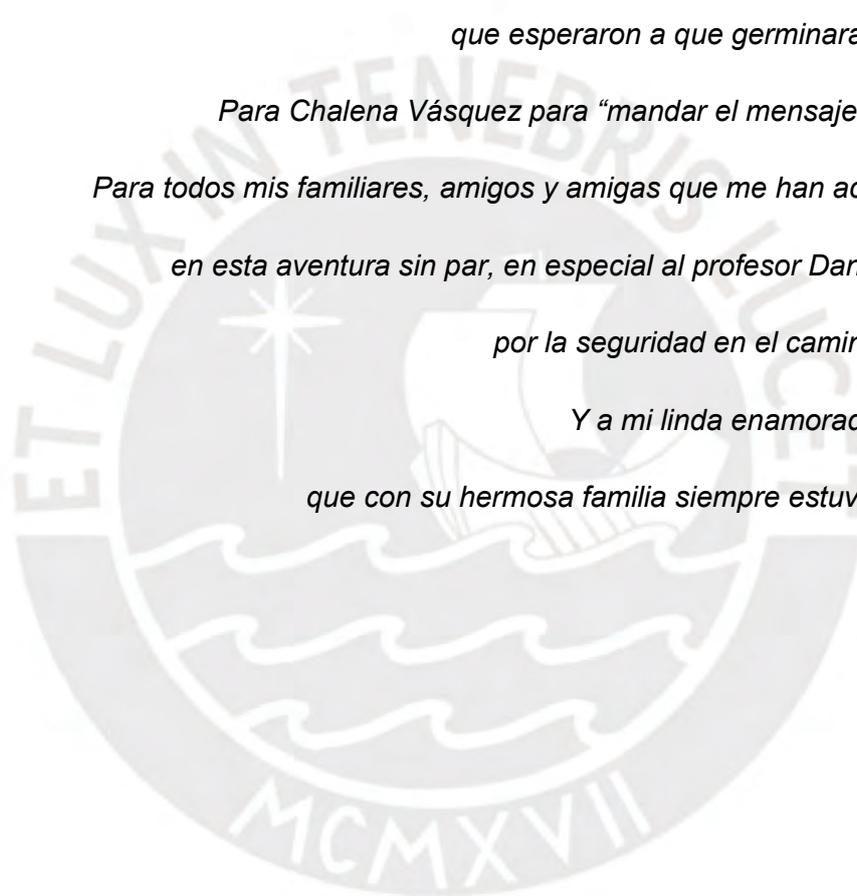
*Para mi abuelita Sara Gonzales Vda. de Gonzales,  
a quien agradezco infinitamente por enseñarme  
qué es el amor y dónde encontrarlo.*

*A mis asesoras Aurea Bolaños y Liza Cabrera,  
que esperaron a que germinara la semilla.*

*Para Chalena Vásquez para “mandar el mensaje de vuelta”.*

*Para todos mis familiares, amigos y amigas que me han acompañado  
en esta aventura sin par, en especial al profesor Daniel Valdivia  
por la seguridad en el camino correcto.*

*Y a mi linda enamorada Denisse,  
que con su hermosa familia siempre estuvo conmigo.*



## RESUMEN

El presente Proyecto de Innovación Educativa busca resolver el siguiente problema: *¿Cómo promover estrategias didácticas que favorezcan la comprensión lectora en el tercer grado de Educación Primaria de un colegio público de Barrios Altos-Lima, dentro de un ambiente de aprendizaje lúdico y motivador?*

*Dicha problemática responde a variables observadas desde la elaboración de un FODA y el análisis de los aprendizajes de las estudiantes de la I.E en relación a la comprensión lectora. En estos instrumentos se evidencia que las estudiantes tenían dificultades al responder preguntas de tipo inferencial y literal, tratando de localizar información, sin utilizar alguna técnica o estrategia que pueda orientar sus procesos de aprendizaje.*

*Asimismo, para el presente Proyecto de Innovación es importante tener en cuenta como sustento el enfoque comunicativo, que valora las experiencias previas de los estudiantes para su aprendizaje. De esta manera, estas pueden descubrir que sus sentimientos, emociones y experiencias son válidas para comprender un texto. Tener en cuenta estos enfoques hace necesario cambiar los ambientes de aula incorporando variables lúdicas como el uso de canciones, rondas y actividades participativas en la que las estudiantes cumplan un rol activo dentro de su propio aprendizaje.*

*De esta manera, el aporte del siguiente proyecto titulado “Capitanes de la lectura: Desarrollando estrategias de lectura para la vida en ambiente lúdicos desde sesiones de clase motivadoras”, es, que a la luz de un sustento teórico sólido se posibilite un diseño de clases que incorpore diversas la enseñanza de estrategias de lectura que conjuntamente con elementos lúdicos transversales motive de manera permanente a los estudiantes en el el aprendizaje de habilidades lectoras. Ello supone una construcción sólida de indicadores que tengan en cuenta la problemática del contexto educativo para brindar posibles soluciones didácticas que ayuden a los docentes a desarrollar dichas estrategias de lectura el aula.*

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
1. JUSTIFICACIÓN Y ANTECEDENTES DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN.....	9
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	20
2.1 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ESCUELA PRIMARIA.....	20
2.1.1 ¿Qué entender por comprensión lectora?.....	21
2.1.2 Importancia de la comprensión lectora en la educación primaria.....	26
2.1.3 ¿Qué niveles se desarrollan en torno a la comprensión lectora?.....	28
2.2 EL ENFOQUE COMUNICATIVO INMERSO EN EL MARCO CURRICULAR...33	
2.2.1 El enfoque comunicativo en la enseñanza de la comprensión lectora.....	34
2.3 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	41
2.3.1 Estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora.....	42
2.3.2 El ambiente lúdico y motivador para favorecer la comprensión lectora.....	51
3. DISEÑO DEL PROYECTO.....	69
3.1 Título del proyecto.....	69
3.2 Descripción del proyecto.....	69
3.3 Objetivos del proyecto de innovación.....	70

3.4 Estrategias y actividades a realizar.....	71
3.5 Recursos humanos.....	74
3.6 Monitoreo y evaluación.....	75
3.7 Sostenibilidad.....	76
3.8 Presupuesto.....	76
3.9 Cronograma.....	77
4. IMPLEMENTACIÓN PARCIAL DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN.....	81
4.1 Indicadores curriculares y las estrategias de lectura a trabajar en relación a los aspectos socioculturales y lúdicos.....	82
4.2 Sesiones de aprendizaje.....	91
REFERENCIAS.....	119
ANEXOS.....	124
Anexo 1: FODA EN LA I.E VIRGO POTENS.....	124
Anexo 2: LISTA DE LIBROS Y CANCIONES.....	127
Anexo 3: REPERTORIO DE CANCIONES.....	130

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años la comprensión lectora en el Perú ha mejorado porcentualmente año tras año a nivel latinoamericano. Así lo afirma el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) organizado por la UNESCO, que en su último análisis del año 2015, ubica al Perú en la media significativamente superior al promedio de dieciséis países latinoamericanos evaluados.

Asimismo, el Ministerio de Educación del Perú confirma estas estadísticas a nivel nacional gracias a la labor de la Oficina de Medición de Calidad de los Aprendizajes (UMC). El último informe que se realizó, a propósito de la Evaluación Censal de Estudiantes 2015 (ECE) a nivel nacional, demostró que actualmente existe un índice de solo el 6,3% de estudiantes que responden a un nivel de inicio, 47,3% se ubican en un nivel de proceso y un 47,4% en un nivel satisfactorio de lectura. Estos porcentajes podrían sugerir que la comprensión en contextos literales e inferenciales de textos en al menos la mitad de la población es óptima.

Sin embargo, si se observa la estadística de manera más detenida, no existe una variación porcentual significativa del nivel de proceso desde el 2007, en las que se obtuvo un 54,3% de estudiantes de este nivel, versus un 47,3% en el 2016. Lo que nos podría indicar que hay ciertos factores que no están permitiendo avanzar al nivel satisfactorio de lectura. Asimismo la TERCE (2016) confirma estos datos en el

último nivel de complejidad de comprensión lectora, en donde los estudiantes de tercer grado de primaria que acceden a este son el 15,6%.

Según la ECE (2015), para llegar al nivel satisfactorio de lectura los estudiantes deberían aplicar ideas de un texto a una situación externa y además, reflexionar sobre los recursos que se utilizan en el mismo, estas dos variables pertenecen a habilidades inferenciales de comprensión de textos. Al respecto, el Currículo Nacional que propone el Ministerio de Educación (2017) y diversos autores nacionales e internacionales como Calkins, L. (2001), Goudvis & Harvey (2007), McGregor, T. (2007), Pinzás, J. (2012), Solé (2001) sugieren que adquirir dichas habilidades superiores de lectura requieren de un enfoque constructivista y sociocultural del aprendizaje. Es decir, tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes para construir su sentido, estableciendo así, conexiones personales que permitan aprendizajes significativos para la vida.

Asimismo, en el contexto peruano se han desarrollado tesis con población de niñas y niños sobre este tema. Entre ellos se tiene evidencia empírica de estudios en Arequipa, Andahuaylas y Lima. Algunos autores como Arcos (2017), Murakami y Heller (2016) y Suel (2018) han encontrado que diversas estrategias de lectura mejoran las diversas habilidades literales y sobre todo las inferenciales, como la deducción de información implícita de los textos en niveles superiores de lectura.

Por ello, se planteó diseñar sesiones de aprendizaje que impliquen la enseñanza de estrategias de lectura con actividades desarrolladas en un ambiente lúdico, que motive a los estudiantes a desarrollar sus habilidades lectoras, con lo cual incrementen los niveles de inicio y de proceso hacia un nivel satisfactorio de comprensión lectora. De esta manera, se propone la siguiente problemática a resolver: ¿Cómo promover estrategias didácticas que favorezcan la comprensión lectora en el tercer grado de Educación Primaria de un colegio público de Barrios Altos-Lima, dentro de un ambiente de aprendizaje lúdico y motivador?

Asimismo, se identifica el siguiente objetivo general para la construcción de este Proyecto de innovación: Proponer estrategias didácticas que permitan mejorar la comprensión lectora en un ambiente de aprendizaje lúdico y motivador. De este objetivo general se deslindan los siguientes objetivos específicos:

- Proponer sesiones de clase que priorice la enseñanza de estrategias de lectura que tengan coherencia con el enfoque comunicativo que propone el Currículo Nacional.
- Incluir dentro de la dinámica de las sesiones de clase actividades lúdicas como rondas y canciones, en ambientes apropiados, que complementen la enseñanza de estrategias de lectura.

Estos objetivos recaen en la enseñanza de estrategias de lectura por parte del docente, que obtiene en este presente proyecto una batería de sesiones de aprendizaje, dentro de una propuesta que respeta el enfoque comunicativo, y que además propone ambientes lúdicos de aprendizaje, estableciendo espacios de juego y música que motivan permanentemente el aprendizaje de las estudiantes en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

Las estrategias de lectura al ser aprendidas y utilizadas por las estudiantes suponen herramientas de aprendizaje que podrían utilizar ante diversas problemáticas que puedan surgir antes, durante y después de la lectura de textos literarios. Estas habilidades lectoras son necesarias para resolver preguntas complejas planteadas desde diversos niveles de lectura que luego se explicarán con mayor detenimiento.

Asimismo, como parte de la construcción del diseño de sesiones de aprendizaje se desarrollarán las estrategias, los recursos humanos, la sostenibilidad el cronograma y el presupuesto que exige previamente la creación de las mismas. Finalmente, se presentará una parte de la implementación parcial del proyecto referida a las matrices de análisis y planificación así como la batería de sesiones de aprendizaje titulada “**Capitanes de la lectura**”.

## 1. JUSTIFICACIÓN Y ANTECEDENTES DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

El presente Proyecto de Innovación se desarrolla en el marco de un aula de tercero de primaria de un colegio público en Barrios Altos - Lima, donde se detectó una problemática muy frecuente en las escuelas peruanas: las estudiantes responden de manera literal y breve a las preguntas de comprensión lectora sobre algún cuento o historia que leen; asimismo, carecen de herramientas que las ayuden a comprender mejor los textos.

De esta manera, se delimitó como problema del presente estudio: *¿Cómo promover estrategias didácticas que favorezcan la comprensión lectora en un ambiente lúdico y motivador para niñas de tercero de primaria de un colegio público en el distrito de Barrios Altos?* Ante dicho problema la presente propuesta de innovación didáctica busca promover maneras inteligentes de afrontar la lectura, desde el desarrollo de diversas estrategias, que unidas a una didáctica que involucre actividades lúdicas tengan en cuenta las características particulares de las estudiantes y desarrolle niveles de lectura óptimos.

A continuación, para contextualizar la realidad en la cual parte este Proyecto de Innovación, se describirán los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2013 (ECE) del Ministerio de Educación, en relación a sus niveles de comprensión lectora cuando las estudiantes aún cursaban el segundo de primaria. Como se puede observar en el siguiente cuadro (gráfico 1), la Evaluación Censal revela que las niñas aparentemente no presentan dificultad en la comprensión lectora.

## Gráfico N° 1: Nivel alcanzado en comprensión lectora del 3er grado de la I.E

### Virgo Potens.



Fuente: Elaboración propia.

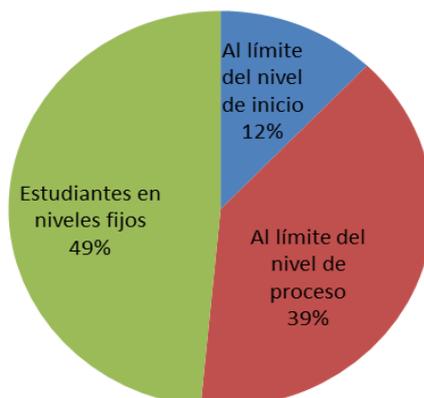
Sin embargo, si analizamos los puntajes obtenidos las niñas tienen un promedio de 628.8. Es decir, si el mínimo puntaje para que las niñas alcancen el nivel satisfactorio es 584 puntos la diferencia no sería totalmente significativa porque serían 44.8 puntos lo que distancian un nivel de otro. Esto se explica teniendo en cuenta que la prueba contiene 46 preguntas en total con un promedio de 20 puntos por acierto.

De esta manera, las preguntas más importantes de éste análisis serían las siguientes:

- ¿Qué porcentaje de las niñas que están en el nivel satisfactorio están en el límite del puntaje del nivel de proceso?
- ¿Qué significa que la mayoría de niñas estén cerca al nivel de proceso?
- ¿Qué porcentaje de niñas en el nivel de proceso están en el límite del puntaje del nivel de inicio?
- ¿Qué significa que un número de niñas estén cerca al nivel de inicio?

Para responder estas incógnitas observaremos el siguiente gráfico:

**Gráfico N° 2: Puntajes límites en la Evaluación Censal de Estudiantes 2013 del MINEDU.**



Fuente: Elaboración propia.

En este cuadro observamos como 39% de las niñas que están dentro del nivel satisfactorio están al límite del nivel de proceso. Además 12% se encuentra en el límite del nivel de inicio. En conclusión, si juntamos a estos dos grupos serían 51% de estudiantes, más de la mitad, que han tenido dificultades para alcanzar el nivel satisfactorio de comprensión de lectura.

Ahora bien, el Ministerio de Educación (2014) define los niveles en relación a la comprensión lectora de la siguiente manera. El nivel satisfactorio quiere decir que los estudiantes comprenden lo que leen según lo esperado para el grado. Específicamente pueden inferir significados del texto que les permite construir coherencia y sentido a las lecturas brindadas en la prueba. El nivel satisfactorio fue logrado por 49% de estudiantes del tercer grado de primaria.

No obstante, estar en el nivel de proceso significa que las niñas no lograron los aprendizajes esperados y que por ende cuando leen, las estudiantes solo comprenden lo más fácil. Ello significa que algunas de las niñas podían ubicar información literal, es decir localizar datos e información en los textos. En este caso el 39% de las estudiantes evaluadas, según la Evaluación Censal de estudiantes ECE (2013) obtuvieron ese nivel.

Por último, en el nivel de inicio, en el que se encuentra el 12% de estudiantes, significa que estas presentan dificultades de comprensión cuando leen, incluso lo más fácil. Es decir, no pueden establecer relaciones con el texto en contextos literales e inferenciales. Por ende, las niñas no consiguen construir una lectura

significativa, como tampoco han desarrollado habilidades que les permita la localización de ideas en los textos propuestos por la ECE.

Para ampliar la información anteriormente expuesta se presentará el siguiente análisis FODA (**anexo 1**) donde se hará referencia a los aspectos externos e internos de la institución educativa pública, ubicada en Barrios Altos - Lima variables que podrían influir de manera directa e indirecta en el Proyecto de Innovación dirigido a enseñar estrategias de comprensión lectora a estudiantes de tercer grado de una (I.E).

Se comenzará por delimitar las oportunidades y amenazas de la propia institución en relación a dicho criterio para analizarlas y relacionarlas a las posibilidades de realizar un Proyecto de Innovación. En primer lugar, dicha I.E muestra “Apertura para el desarrollo de proyectos innovadores que favorezcan la calidad del aprendizaje de sus estudiantes” (**anexo 1, indicador 1**) expresado desde la disposición de los agentes educativos como el coordinador de primaria y la directora de promover un proyecto de lectura dentro de la escuela. Esto es importante de mencionar puesto que el primer paso para iniciar un Proyecto de Innovación es la gestión interna en la que se generarán los acuerdos para brindar la viabilidad del proyecto en mención.

En segundo lugar, dentro del FODA, en el indicador de los padres de familia (**anexo 1, indicador 2**), se resalta específicamente que algunos de los padres de familia tienen mucho espíritu de colaboración, respeto y unión hacia cualquier proyecto o propuesta que sea a beneficio de sus hijas. Así, son muy participativos y conjuntamente con la maestra construyen y aprenden a utilizar materiales didácticos para determinados temas de aprendizaje de sus hijos. Esto podría indicarnos que al realizar un proyecto de comprensión lectora, los padres tendrían la disposición para dar continuidad al trabajo que se realizaría en el aula y, además, sería una labor auto sostenible, pues los padres podrían apoyar brindando tanto el soporte académico como el emocional a sus hijas.

Otra de las ventajas que vienen de manera externa son las referentes a las instituciones que podrían apoyar a este proyecto educativo, instituciones como la Casa de la Literatura Peruana (CASLIT) y el Instituto de Estudios Peruanos (IEP). Estas instituciones han apoyado anteriormente al aula del presente estudio facilitando libros y visitas guiadas, que han permitido favorecer el interés y motivación de las niñas por la lectura. Asimismo, es importante mencionar que a

través de la UGEL se han incorporado actividades relacionadas a la comprensión de la lectura, como la maratón de lectura llevada a cabo en toda la I.E. Éstas representan alianzas importantes que permitirán que el Proyecto de Innovación tenga solidez y respaldo, cumpliendo así el objetivo prioritario de desarrollar en forma significativa las habilidades de comprensión lectora en estudiantes de tercero de primaria.

Pasando al análisis interno del FODA realizado en la I.E, tendremos en consideración como primer punto la organización del aula. Al respecto hay que mencionar que, como ventaja, se ha constatado que (**anexo 1**, indicador 4):

- Hay mucha apertura por parte de la maestra para organizar el espacio del aula como se crea conveniente.
- Hay un rincón de lectura en el aula.

Cabe señalar que el rincón de lectura del aula, si bien es pequeño, permite reunir a muchas niñas, ya que resulta un lugar acogedor para leer. No obstante, según aporta el FODA, los espacios diseñados en el salón van cambiando constantemente de acuerdo a las fiestas y actividades que tiene el colegio, por lo cual preocupa que los rincones que ya se han diseñado o se puedan diseñar, no se mantengan a lo largo del año escolar. Es necesario destacar que para el presente proyecto sería importante dar continuidad a los espacios dedicados a la lectura permanente dentro del aula.

El siguiente punto a resaltar se refiere a la infraestructura del aula. Así se afirma que (**anexo 1**, indicador 5):

- La mayor parte de la construcción del aula es de material noble.
- Se dispone de muebles para los libros.
- Hay suficiente ventilación para el número de estudiantes.
- El mobiliario permite que las niñas trabajen en pares.

Cabe resaltar, en este aspecto, que existe gran cantidad de libros y suficientes armarios para albergarlos, los cuales están distribuidos en varias zonas del salón. Del mismo modo, las carpetas contribuyen al trabajo en equipo, pues son mesas de dos personas, que al juntarse pueden permitir el trabajo colaborativo de las estudiantes. Cabe resaltar que estas características físicas del ambiente del salón contribuirían a realizar el Proyecto de Innovación, al poder distribuir el

mobiliario de manera flexible, teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje de las estudiantes, respondiendo así a las características de las sesiones de aprendizaje que se proponen en este proyecto.

Otro de los puntos recogidos en la técnica del FODA (**anexo 1**, indicador 6), desde lo que es el análisis interno, tiene relación con la disposición y uso de los materiales educativos en el aula de 3ero de primaria, según se aprecia en la siguiente afirmación:

- Hay alrededor de 100 libros de lectura dentro del aula de diferentes tipos y niveles.

Lo anteriormente afirmado nos permite sostener que el proyecto se vería beneficiado por la cantidad de libros que se puede ofrecer a las estudiantes, teniendo en cuenta que la mayoría de estos son textos de literatura infantil para niños que involucran poesía, fábulas, cuentos, etc. Elementos propicios para desarrollar las estrategias lectoras que se proponen en el Proyecto de Innovación.

El siguiente indicador de la técnica FODA nos invita a analizar los factores relacionados a los recursos tecnológicos en beneficio de las estudiantes (**anexo 1**, indicador 7). En cuanto a las fortalezas se tiene que el aula cuenta con un televisor y un equipo de sonido en buen estado donde se podrían observar lecturas en formato de diapositiva o escuchar la música que se plantea en este Proyecto de Innovación. Además, el colegio brinda a las estudiantes un aula de informática con proyector que podría ser utilizado para observar algunas lecturas en formatos grandes apropiados para la lectura general de las estudiantes.

El siguiente indicador de análisis interno es el referido a las estudiantes, considerando su desarrollo socio-afectivo, cognitivo y psicomotor. Dicho indicador resulta fundamental para entrever y orientar los procesos de aprendizaje con relación a la lectura en este proyecto. En primer lugar, desde el aspecto socioafectivo, se ha observado que “Son niñas con mucha energía y con bastante disposición para aprender. Demuestran mucho cariño y entusiasmo. Este desempeño es más notorio cuando las actividades involucran el juego, el movimiento y la curiosidad” (**anexo 1**, indicador 6).

Por otro lado, desde el aspecto cognitivo, se ha observado que un número aproximado de cinco estudiantes no tienen problemas para desenvolverse en cualquier área curricular o situación académica que se presente. Estas niñas

también están en constante contacto con los libros, los leen sin que se les imponga hacerlo mientras hay tiempo libre, y es notoria su disposición por seguir aprendiendo con ellos.

A pesar de estas características positivas, hay en una minoría de estudiantes que tienen serias dificultades, como podemos apreciar en el siguiente texto (**anexo 1**, indicador 6):

- Un número significativo de niñas se distrae con facilidad y esto conlleva a que realicen las tareas escolares tomando más tiempo de lo necesario.

Tomando en cuenta estas características de distracción de las estudiantes, el Proyecto de Innovación apunta a generar ambientes lúdicos para aprender, lo cual es propicio para estas pues responden a una interacción didáctica mediada por el juego que las motiva de manera permanente en la adquisición de los aprendizajes para el desarrollo de habilidades lectoras.

Sin embargo, y en correspondencia a las habilidades de comprensión lectora, se ha podido detectar dentro del aula algunas carencias a las que se referirán a continuación. En primer lugar, cuando las estudiantes responden a preguntas de comprensión lectora lo realizan de manera literal tal como lo refiere la siguiente cita (**anexo**, indicador 6) “Se ha detectado que algunas de las niñas responden de manera literal, escogiendo partes de una lectura al azar, cuando se hacen preguntas de comprensión lectora”. Estas respuestas son dadas de manera desordenada y tomando fragmentos literales de los textos, que no corresponden necesariamente a las preguntas propuestas. Ello puede verse reflejado en sus escritos y en las participaciones orales que tienen.

Asimismo, las estudiantes tienen conocimientos previos acerca de estrategias de comprensión lectora, no obstante, no las pueden utilizar en situaciones concretas de aprendizaje “Las niñas saben de memoria las estrategias para comprender un texto: buscar en el diccionario una palabra que no conocen o subrayar las partes más importantes del texto. Sin embargo, no las utilizan en momentos reales de su aprendizaje (**anexo 1**, indicador 6). Ello refiere a que las estudiantes no pueden trasladar habilidades de comprensión lectora a distintas preguntas que se exigen, sean literales o inferenciales, sobre los textos que leen y

por tanto su uso es limitado, no logrando concretar la aplicación de estrategias con efectividad cuando las requieren utilizar.

En consecuencia al contexto descrito anteriormente, es importante mencionar que el Proyecto Innovación, busca que las niñas actúen de manera autónoma usando distintas estrategias ante las dificultades que tengan frente a un texto. Asimismo, es importante tener en cuenta que si las niñas responden literalmente a lo que se les pide tomando fragmentos de textos aislados para fundamentar sus respuestas, no están haciendo uso de una estrategia pertinente, que les permita comprender lo que leen. Para asegurar la comprensión y la significatividad de los textos leídos, es necesario que ellas aprendan a expresar con sus propias palabras lo que han comprendido.

El siguiente indicador refiere a la metodología de trabajo en el aula. Al respecto se refiere en el FODA (**anexo 1**, indicador 7) lo siguiente: “En ocasiones se puede observar que se realizan en el aula dinámicas de trabajo colaborativo para hacer representaciones teatrales y exposiciones”.

Estas habilidades artísticas podrían ser aprovechadas en las sesiones programadas para este Proyecto de Innovación, pues permite a las estudiantes expresar la comprensión de lo leído por medio de palabras, gestos y el movimiento del cuerpo, que podrían dar lugar a un análisis más significativo a los textos que leen.

Además, otro de los aspectos positivos según se señala en el anexo 1, indicador 10, es que la maestra enseña canciones que promueven y motivan a las niñas en algunos en las clases, contribuyendo así a generar un ambiente motivador de aprendizaje. En este aspecto, el Proyecto de Innovación también busca crear ambientes motivadores que se disponen teniendo en cuenta recursos como la música de manera transversal en las sesiones de clases propuestas.

Es importante mencionar que el Proyecto de Innovación, en relación a la metodología de trabajo, propone trabajar las actividades desde el juego que promueva la motivación intrínseca de los participantes para su desenvolvimiento en el hábito lector. En este sentido, se espera enseñar estrategias de lectura desde un enfoque que promueva un aprendizaje significativo, activo, lúdico y motivador.

El clima del aula, es el último indicador de la técnica del FODA, al que nos referiremos en las líneas siguientes. Las características encontradas refieren que (anexo 1, indicador 8):

- Se percibe mucha disposición y cariño de parte de las niñas y la docente para realizar cualquier tipo de actividad.

A lo anterior se agrega que las niñas reciben con mucho afecto a las personas que llegan al aula, por lo general con una sonrisa y dispuestas a interactuar. Es importante resaltar que la tutora, hace una labor muy ardua para brindar muestras de cariño a sus estudiantes. Cuando la maestra expresa sentimientos de cariño y respeto a ellas generan un clima positivo en el aula, pues hace que las niñas retribuyan ese mismo afecto no sólo a la profesora sino a las demás personas que visitan el aula.

Con respecto a este indicador, habría que mencionar que el presente Proyecto de Innovación busca abordar la disciplina de manera horizontal para crear un clima de diálogo cálido y reflexivo. En este ambiente las estudiantes podrían poner en práctica las estrategias de comprensión lectora sin temor y con la disposición pertinente para un aprendizaje significativo.

En cuanto a la relevancia, se explica desde la necesidad que tiene el docente de enseñar estrategias de lectura que se dirijan a superar las dificultades que existan en el desarrollo de distintos niveles de comprensión lectora que podrían tener las estudiantes de cualquier I.E pública o privada. Por ello, se propone sesiones de clase que tengan como fin la construcción autónoma de las estrategias de lectura, que permitan que las estudiantes se desenvuelvan de manera flexible y efectiva a diversas preguntas de comprensión de textos literarios, ello contribuiría no solo a mejorar los desempeños en los pruebas nacionales o internacionales, si no desarrollar habilidades lectoras para la vida.

Asimismo, en cuanto a los aportes del Proyecto de Innovación, se pueden mencionar, la orientación de la enseñanza de la comprensión lectora desde un enfoque comunicativo para que se tenga en cuenta los conocimientos previos de las estudiantes en cuanto a sus emociones, vivencias personales y diálogo con otras personas, para construir de esta manera un aprendizaje significativo en la aplicación de diversas estrategias de lectura en situaciones reales de aprendizaje. También cabe destacar la batería de sesiones de aprendizajes que contienen la manera de

enseñar las estrategias de lectura, estas se enlazan con cada uno de los componentes que tiene en cuenta el Currículo Nacional y tienen en cuenta la transversabilidad de los ambientes lúdico como parte de la motivación de las estudiantes en la adquisición de estrategias de lectura.

Por otro lado, es importante mencionar proyectos similares que se han realizado a nivel nacional. En Lima se realizó el Proyecto Lectura Divertida, proyecto de la Dirección Académica de Responsabilidad Social (DARS) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), en la cual se enseñó estrategias de comprensión lectura en ambientes lúdicos y artísticos a estudiantes de quinto y sexto de primaria del Peruricultorio Pérez Aranibar. Las actividades en este proyecto estuvieron contextualizados en estudiantes que, al no tener padres o apoderados, requerían de una didáctica que cubriera tanto los aspectos emocionales como los cognitivos en relación a la lectura.

Otro de los proyectos similares al presente Proyecto de Innovación es el Proyecto de Ludotecas Escolares de Bogotá (LEO) (2011), donde se propone un plan nacional para bibliotecas que incorporan actividades lúdicas para desarrollar distintas habilidades de lecto escritura, dando así un especial énfasis a la construcción de ambientes que posibiliten la motivación constante de los estudiantes en el aprendizaje, a través de de herramientas pedagógicas como la música, la lectura en voz alta, el trabajo colaborativo, el uso de material concreto, entre otras. Cabe resaltar que uno de los objetivos de este proyecto es desarrollar la autonomía de los estudiantes en el disfrute de la lectura.

Las diferencias de el presente Proyecto de Innovación con los antes mencionados son en primer lugar, los objetivos que se buscan, pues este se desarrolla en el marco de instituciones educativas públicas o privadas que deseen implementar sesiones de clases específicas en desarrollo de estrategias de lectura en ambientes lúdicos con estudiantes de tercero de primaria. En cambio, Lectura Divertida y LEO tienen implicancias y alcances específicos, el primero en aspectos socio emocionales de estudiantes de 5to y 6to grado de primaria y el segundo en la promoción de lectura y escritura en bibliotecas infantiles que cubren todos los niveles de educación primaria.

En segundo lugar, los proyectos antes mencionados tiene diferentes periodo de duración en el caso del Proyecto Lectura Divertida fue de seis meses, y el de LEO tiene es de un plan a largo plazo en las biblioteca públicas de Bogotá,

Colombia. Sin embargo lo que se propone en este Proyecto de Innovación es poder trabajarlo en cualquier época del año según las necesidades que tenga una I.E, por lo tanto las fechas son flexibles pudiendose distribuir las sesiones de aprendizaje en todo el año escolar y no limitando los recursos que el propio maestro de aula pueda tener.

En tercer lugar, con relación a las herramientas lúdicas como parte del ambiente de aprendizaje, los dos proyectos enfatizan las herramientas artísticas, sin embargo no siempre son articuladas al desarrollo específico de estrategias de lectura. En cambio este Proyecto de innovación enfatiza el uso de canciones y juegos colaborativos que tengan relación coherente con cada una de las estrategias propuestas, factor que posibilita la construcción de aprendizajes significativos de los diversos niveles de comprensión lectora que se quieren desarrollar en las estudiantes.

Finalmente, una diferencia importante entre los proyectos son los espacios físicos en donde se realizan, en Lectura Divertida y LEO los espacios no son aulas de instituciones educativas. Sin embargo, en este Proyecto de Innovación, las disposiciones del ambiente físico están pensadas desde salones de colegios tanto públicos como privados, así como también las actividades que requieran la salida a otros espacios de la escuela como son los jardines o patios escolares que pueden ser aprovechados por el docente para crear un clima cálido y motivador en la adquisición de estrategias de lectura.

## **2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

El siguiente apartado tiene la finalidad de brindar un marco orientador que facilite la teoría referente a la enseñanza de estrategias para la comprensión lectora en ambientes lúdicos y motivadores. Para ello, en primer lugar, se analizarán los conceptos relacionados a la comprensión lectora y su importancia en la educación primaria así como los niveles de lectura que están inmersos en esta concepción.

En segundo lugar, se realizará una descripción del enfoque comunicativo, propuesto por el MINEDU (2017), con el objetivo de comprender los fundamentos que tienen las competencias de lectura y su sentido dentro de la propuesta curricular. En tercer lugar, se analizan las estrategias didácticas para la comprensión lectora, ello implica la revisión de diversas estrategias de lectura y modelos de aplicación didácticos para llevarlas a cabo. Finalmente, se revisa la teoría acerca de los ambientes lúdicos y motivadores en las que se podrían desarrollar dichas estrategias de comprensión lectora.

### **2.1 Aproximación conceptual a la comprensión lectora en la escuela primaria**

Los resultados de la comprensión lectora en el Perú, son siempre motivo de preocupación del Estado en los últimos años a raíz de los resultados de pruebas internacionales como en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), decretando al Perú, desde el año 2003, en una situación de emergencia educativa en las habilidades lectoras en todos los niveles de la educación en el país.

En este contexto, no solo se hizo necesaria la reflexión constante en relación al avance que tienen las escuelas hasta la actualidad en dichas habilidades, sino también a la revisión de los conceptos constituyentes de la comprensión lectora en los distintos diseños curriculares, contruyendo de esta manera, a la luz de teorías contemporáneas de la lectura, nuevos enfoques y consideraciones que cambian constantemente el enfoque de la lectura y abren puertas a una didáctica distinta que pone énfasis al aprendizaje de la lectura desde un rol , constructivo, activo, crítico y reflexivo por parte de los estudiantes.

De esta manera, el siguiente capítulo muestra estas características de la comprensión lectora y las propuestas de este Proyecto Innovación Educativa, al conciliar distintas posturas contemporáneas y tradicionales, desde su concepto, enfoques, importancia y la consideración de distintos niveles de lectura que posibilitarían una pedagogía eficaz y pertinente para las estudiantes de la Institución Educativa estudiada.

### *2.1.1 ¿Qué entender por comprensión lectora?*

Desde un enfoque contemporáneo, la noción sobre comprensión lectora puede ser discutida en virtud a los dos términos que la componen. Por un lado, el primer concepto que la conforma es la comprensión, la cual implica una serie de procesos metacognitivos que permiten a las personas la adquisición de habilidades mentales reguladas con el propósito de emplearlas en un momento determinado, Claux y La Rosa (2004).

En esa línea, Aldrey, Buonsanti, Fonseca, Freire, Lagomarsino, Lasala, Mendivezúa, Molina, Pueyrredon y Pujals (2012, citado en McNamara, 2004) afirman que “La comprensión no se encuentra en el texto: surge en la mente del lector” (p.21). Por su parte, con respecto a la metacognición Muñoz (2015, p.22) refiere que “es la depositaria de un conjunto de habilidades cognitivas que facultan y, cuanto más desarrollados, facilitan al individuo la adquisición, el empleo y el control del conocimiento”.

Por otro lado, el segundo concepto que compone el término comprensión lectora es la lectura, la cual refiere a la relación profunda que se forma entre el lector y el texto en base a un constante diálogo. Esto último coincide con lo mencionado

por Pinzás (2012, p.18), quien sostiene que “[...] el acto de leer puede ser definido como una interacción entre el lector y el texto que está leyendo. La lectura, pues, es interactiva [...]”. Es decir, no existe lectura sin un componente activo que se comunique dialógicamente y continuamente con el texto. De ahí que sea importante referirse al lector y a la lectura como componentes vinculados, que se potencian en dicha interacción y hacen posible el aprendizaje.

En ese sentido, ambos términos, comprensión y lectura pueden confluír y ser concebidos en el marco del aprendizaje constructivista, cuyo enfoque postula que el aprendiz tiene la función de ser agente de sus propios conocimientos. Además que reivindica su rol activo en la solución de los desafíos en la comprensión de textos.

De esta manera, se señala que desde la perspectiva constructivista, la comprensión lectora “[...] es el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información proporcionada por el texto y el conocimiento del mundo almacenado en su memoria” (Aldrey et al., 2012, p.17). Asimismo, Jiménez (2013, p.67), citando a Snow (2001), afirma que la comprensión de textos desde esta perspectiva es “[...] el proceso simultáneo de extraer y construir el sentido del significado a través de interacciones [...]”. De esta manera, se afirma que el desarrollo de la comprensión lectora es progresivo y se realiza a través de procesos cognitivos regulados junto a los conocimientos previos del lector en constante interacción con el texto.

Con respecto a estos planteamientos, Zimmerman y Hutchins (2003) señalan que la comprensión real del texto se produce en la construcción de conocimientos previos en el individuo y en la apropiación de la nueva información y conexión de aquello que no se conoce. Del mismo modo, dichos autores sostienen que existen indicios para conocer si alguien comprende de manera adecuada el texto, así por ejemplo, se evidencia que el buen lector realiza las siguientes acciones para favorecer su comprensión: “[...] se hace preguntas durante la lectura, realiza conexiones con su propia vida, predice lo que va a suceder en la historia, visualiza y tiene un diálogo permanente con el autor [...]” (Zimmerman & Hutchins, 2003, p.7-8).

A partir de lo expuesto, se puede decir que los investigadores concuerdan en la importancia que se le brinda al proceso constructivista del aprendizaje, el cual tiene como base la interrelación entre el lector y el texto. No es casual entonces, que

los estudios sobre comprensión lectora impliquen aspectos cognitivos y motivacionales (Morales, Leeuwe y Verhoeven, 2009).

De este modo, en el presente apartado se ha pretendido introducir un preámbulo teórico sobre comprensión lectora con el fin de analizar específicamente, de manera progresiva y concatenada, las diferentes variables involucradas en el aprendizaje de la comprensión lectora. A continuación, se determinará la teoría en cuanto a los procesos cognitivos como lo son el de la decodificación y el código letrado, para luego conectarlas con los procesos de construcción de los aprendizajes, para finalmente comprender los de estructura metacognitiva, a saber, los procesos que permiten reflexionar sobre los aprendizajes y la utilización de estas habilidades lectoras en situaciones concretas, como lo son las estrategias de comprensión lectora.

*a) Decodificación y código letrado*

Con la práctica, la decodificación de palabras permite reconocer los códigos escritos de manera fluida y así poder adquirir un proceso autónomo de lectura. En esa línea, según Aldrey et al., (2012) mencionan que, a partir del reconocimiento visual de las letras que componen las palabras y su asociación con el fonema que le corresponde se conduce a una etapa en la que el reconocimiento visual de la palabra escrita se da de manera global, rápida y automática.

Asimismo, Pinzás (2008, p.7) refiere que el reconocimiento visual del código escrito facilita el proceso de comprensión lectora: “[...] cuando la decodificación está automatizada, existe corrección y fluidez lectora, una primera y muy deseable característica del buen lector porque ello facilita la comprensión”. De esta forma, se sostiene que la adquisición del código escrito funciona como un precedente para futuros aprendizajes que representen mayor complejidad como, por ejemplo, la comprensión lectora.

En efecto, la comprensión lectora requiere el manejo óptimo del código escrito. La falta de ello imposibilitaría al lector a proseguir la lectura, además, representaría una dificultad en la capacidad de abstracción y podría conllevar a que el individuo focalice su atención en palabras que no sean sencillas de codificar.

*b) Constructivismo, saberes previos y comprensión lectora*

En cuanto al proceso de aprendizaje, la perspectiva constructivista apunta a un panorama de distintas posibilidades de aprendizaje, en donde cada lector vivencia un proceso propio para aprender. Con relación a este planteamiento, Solé, menciona lo siguiente:

Aprender algo equivale a formarse [...] un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión [...] Ese proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende aprender (1999, p.38).

De esta manera, el enfoque constructivista brinda la posibilidad de pensar en el lector como alguien que tiene saberes previos, que se enriquece de su propio contexto, y así construye conocimientos significativos para poder afrontar a los desafíos del texto.

En este punto resulta preciso vincular los conceptos de constructivismo, saberes previos y lectura. De acuerdo con Goodman (citado por Montero, Zambrano & Zerpa, 2014, p.13), se destaca que: “[...] la lectura es un proceso durante el cual el lector interactúa con el texto y va construyendo significados con sus conocimientos previos conceptuales, letrados y las claves lingüísticas que el propio texto le ofrece”. Por su parte, Pinzás (2012) también apoya la idea anterior al afirmar que la lectura “[...] es interactiva porque la información y el conocimiento ofrecidos por el texto dialogan con las experiencias o información previos del lector” (p.18). Por ello, construcción de saberes previos y la lectura son procesos interconectados, donde se despliegan los recursos aprendidos previamente para construir significados nuevos, y así asimilar y comprender lo que se lee.

Además, se hace mención a la importancia que tiene la interacción entre el lector y el texto. En ese sentido, es el lector quien construye su propia lectura, lo cual le permite comprender desde un punto de vista único e irrepetible aquello que lee. A partir de esta idea, se puede afirmar que el vínculo y el diálogo constante del lector con la lectura hacen posible el entendimiento, la profundización y la construcción de una comprensión personal del texto ligada a las vivencias del lector.

### c) *Estrategias de lectura y metacognición*

Una de las bases fundamentales en la comprensión lectora está relacionada a las estrategias de lectura. Estas son las que hacen posible poner en práctica las habilidades que se tiene como lector. Además, a través de estas se ejercen una

serie de técnicas con un objetivo específico, que permite la profundización en la comprensión sobre lo que se desea saber de un texto.

En relación a las estrategias de lectura, Begazo y Lovera (2015, p.9) las definen como: “[...] una secuencia de acciones realizadas para lograr objetivos que faciliten el aprendizaje”. En esa misma línea, Aldrey et al., (2012, p.42) mencionan que utilizar estrategias de lectura fomenta un nivel de comprensión profundo, y que a su vez implica: “La construcción de inferencias, mecanismos complejos que permiten relacionar lo ya sabido con el conocimiento nuevo y la aplicación del mismo a nuevas situaciones”.

Por ello, se puede afirmar que tanto la construcción de significados así como el uso de saberes previos son esenciales para la comprensión lectora. No obstante, es necesario remarcar que son las estrategias de aprendizaje las que guían el manejo de estas habilidades lectoras en un momento determinado y en función al objetivo que se haya trazado.

En esa línea, Pinzás (2008, p.11) sostiene que para hacer comprensiva la lectura resulta preciso que sea estratégica, debido a que “varía según la meta [...], la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema, [...]”. Es decir, la comprensión lectora tiene una naturaleza dinámica que se adapta a diversos contextos y experiencias, de acuerdo a la estrategia que delimite el propio lector.

Por otro lado, es importante mencionar que la habilidad de comprender textos de manera estratégica tiene relación con los procesos de metacognición. Esto quiere decir que es un acto consciente que se utiliza en un entorno específico, y que ocurre cuando se aplica una estrategia dentro de un texto. En ese sentido, Palincsar & Brown (1997, citado en Maturano, Soliveres & Ascención, 2002, p. 416), mencionan que: “[...] el conocimiento metacognitivo permite al lector seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias lectoras”.

Por consiguiente, se podría mencionar que las estrategias junto a las habilidades metacognitivas facilitan una comprensión lectora más completa, al permitir que los estudiantes sean conscientes de sus propios procesos mentales y actúen frente al texto según los objetivos trazados. Además, es importante conectar la diversidad de experiencias de la persona y la lectura, pues fomenta un análisis eficaz de los textos.

Por lo tanto, resulta relevante destacar que el uso de las estrategias se pueden aplicar en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Esto será motivo de estudio específico en el capítulo siguiente del presente proyecto de innovación educativa.

### *2.1.2 Importancia de la comprensión lectora en la educación primaria*

En el Perú, uno de los temas que requieren mayor énfasis se refiere a la comprensión lectora en la educación primaria. Para analizar su importancia es fundamental partir por las evidencias encontradas sobre esta problemática en el contexto peruano. Según el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), a través de su Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC, 2016), refiere que en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), el 46,4 % de niñas y niños tienen un nivel satisfactorio de lectura en el segundo de primaria. Asimismo la realidad muestra que un 47,3% se encuentran en proceso de aprendizaje y un 6,3% en un nivel inicial de aprendizaje. Esto demuestra que la mitad de estudiantes a nivel nacional, de acuerdo con los lineamientos de la UMC (2016), aún no están preparados para comprender textos que impliquen inferir, deducir y reflexionar sobre el mismo y así los estudiantes puedan resolver situaciones en su vida escolar, como tampoco en su vida cotidiana. Este hecho representa uno de los mayores retos en el Perú, por ello, se busca brindar mayor atención a este tema.

Para ello, es importante tener en cuenta que el nivel satisfactorio en comprensión lectora es posible a partir de las siguientes consideraciones: los conocimientos previos, las emociones y las estrategias. Estos tres componentes funcionan de manera conjunta, en donde los conocimientos previos, las emociones y los sentimientos relacionados a un diálogo lector hacen posible la comprensión lectora. En esa línea, también se señala que las estrategias son un factor que fomenta la profundización en una lectura, pues a través de preguntas adecuadas los niños se conectan con el texto que leen.

Con respecto a esta idea, se expone que el vínculo que se establece entre el lector y texto puede darse mediante el uso de estrategias, las cuales son herramientas útiles en la formación de lectores activos. En este aspecto Cerrillo (2016, p.10) menciona que: “[...] las personas se convierten en lectores cuando son capaces de explorar y descifrar un texto escrito asociándolo a las experiencias y vivencias propias”. Además, el ser lectores no solo contribuye a relacionarnos con un texto, si no que impregna y transforma nuestra vida desde distintas dimensiones.

En esa misma línea, Pétit (2001) postula que la lectura contribuye al sentido de vida de una persona, a revelar su verdad interior, a ser un poco más sujeto de su historia. Es decir, que la comprensión lectora invita a los estudiantes a ser agentes de su propia vida, desde el reconocimiento personal con lo cual posibilita una visión más amplia en el mundo, en el que cumple un rol protagónico y esencial.

En esa misma línea, un artículo del diario inglés *The Guardian* (2016, s/f) expone acerca del impacto de la lectoescritura, es decir de la habilidad de comprender y escribir un texto, en la vida de infantes en el Reino Unido. A partir de ello, se hace mención a lo siguiente: “The purpose of universal literacy is to make better people, capable of richer lives, and able to enter fully into society, in dialogue not just with their contemporaries but with the community of everyone who has written in the languages they speak”. Por consiguiente, lo anteriormente expuesto brinda algunas ideas acerca del rol que cumple la lectoescritura en niñas y niños, en cuanto a que sean mejores personas, a que sean partícipes en la sociedad y puedan comprender mejor el mundo que los rodea.

En cuanto a los beneficios que brinda el desarrollo de la comprensión lectora en niños y niñas, se resalta la relación que existe con la educación ciudadana. De esta forma, Robledo (2010) menciona que la lectura es una de las prácticas sociales y culturales considerada en la categoría de derechos ciudadanos, debido a que permite tomar decisiones respecto a la vida personal, cultural y política de la personas. Además, en la formación de lectores críticos y autónomos se debe procurar que el uso de la cultura escrita sea en favor de sí mismos y de los demás.

Asimismo, Silva (M. Silva, entrevista en web Educar Chile, 14 de julio de 2014), agrega el siguiente planteamiento: “[...] tener una comprensión lectora adecuada, permite que se desarrolle una sociedad más crítica, que cuestione la información que se le presenta, que sea capaz de ir más allá de lo literal, que sea creativa, que interprete y participe”. Entonces se puede desprender que la comprensión de lectura no solo es importante para el adulto si no que se convierte en un derecho fundamental en las niñas y los niños, pues les permitirá expresarse, exigir y colaborar en conjunto para fines que contribuyan el bienestar personal, grupal y del lugar donde viven.

Por su parte, Eslava (2013, p.19) entiende el acto lector como “ [...] uno de los más elevados del ser humano, pues significa antes que nada una defensa de la libertad, que nos permite conocer y reconocer nuestro mundo, pensar en sus límites

y aspirar sus mejoras”. Por lo tanto, se puede afirmar que la importancia de la comprensión lectora en el nivel educativo de primaria en el Perú radica en brindar la oportunidad a que niñas y niños profundicen lo que leen; además, que sean críticos y promuevan una postura personal que los lleve a comprenderse a sí mismos, a los demás, al medio que los rodea y aquello que están por descubrir. Esto posibilitará que brinden soluciones conjuntas, presentes y futuras, hacia un país más tolerante y democrático.

### *2.1.3 ¿Qué niveles se desarrollan en torno a la comprensión lectora?*

En el punto anterior se ha reconocido que la comprensión lectora en los estudiantes no solamente es una habilidad necesaria para el aprendizaje, sino también del reconocimiento de los roles ciudadanos desde una mirada reflexiva interior y también hacia los demás para la construcción de aprendizajes conjuntos que nos permitan tener una nación comprometida, creativa y que impulsen soluciones creativas en el desarrollo de la misma. Por esta razón se hace necesario que los estudiantes desarrollen distintos y diversos niveles de lectura, de nivel cognitivo, metacognitivo, crítico, social y emocional. En las líneas siguientes se explicará los tipos de niveles según el desarrollo lector.

En primer lugar, se destaca que los niveles de lectura se desarrollan de manera gradual a lo largo de la vida. En esa línea, Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) (citado en Gordillo & Flórez, 2009) concuerdan en que los niveles progresivos de comprensión se conforman por tres tipos: de carácter literal, inferencial y crítico. Actualmente, esta propuesta se utiliza en los reportes del MINEDU, en donde la ECE, de los años 2013 y 2015, resalta que estos tres tipos de niveles están asociadas a las habilidades básicas de comprensión lectora.

Sin embargo, en los últimos estudios sobre comprensión lectora también se menciona que es importante también reconocer variables antes de la comprensión literal, como el reconocimiento del léxico. Asimismo, desde estas investigaciones, se hace relevante desarrollar niveles que fomenten la capacidad crítica al leer un texto y también la habilidad de realizar conexiones significativas y emocionales frente a los mismos. Estos estudios son validados desde propuestas de especialistas en comprensión lectora como Lucy Calkins (2001) en Estados Unidos, Maine (2015) en El Reino Unido, y diversos Ministerios de Educación alrededor del mundo como son los de Ontario en Canadá (2008) y El Estado de Victoria en Australia (2008).

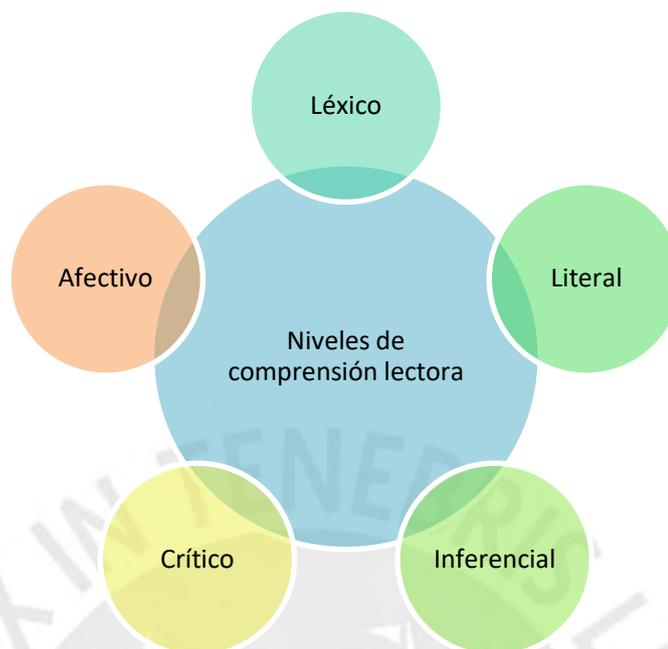
Por otro lado, Ferreiro (E. Ferreiro, entrevista en 2008 diario La Voz, 26 de abril de 2008), a pesar de los diversos niveles de lectura existentes, menciona que no existe un orden para disfrutar la lectura. Según su perspectiva contemporánea sobre la lectura, la autora sostiene que algunos niveles se anteponen a la enseñanza de la lectura.

Primero vas a aprender la mecánica de las correspondencias grafofónicas y para eso mejor que ni pienses porque es un ejercicio mecánico de asociación de correspondencias. Después vas a aprender de corrido, y después vas a entender lo que estás leyendo y después, quizá, te venga esa cosa desde algún milagro llamada placer por la lectura (2008).

Esta frase brinda una importante reflexión, en el que quizás no es necesario un orden estricto de los niveles de lectura para comprender un texto. Pues, los niños y niñas podrían responder preguntas inferenciales o tener una postura crítica ante un texto oral, ello sin desarrollar otros niveles previamente establecidos. Por consiguiente, esto implicaría que existe un tipo de comprensión que va más allá de los elementos formales de la lectura.

Ahora bien, es relevante subrayar que se debe procurar el equilibrio entre la postura tradicional y la contemporánea. Para ello, se abordará las diversas habilidades lectoras y la aplicación de las mismas a partir de estrategias concretas. En las líneas siguientes, se procederá a explicar los diversos niveles que existen a través de ejemplo enmarcados en un ambiente lector.

**Gráfico N°3: Niveles de comprensión lectora**



Fuente: Elaboración propia.

a) *Léxico*

La comprensión léxica cumple un papel relevante, pues permite la comprensión de palabras nuevas para entender el sentido de un texto. La importancia de este nivel no radica solamente en adquirir vocabulario, si no que posibilita la comprensión de la coherencia semántica de las palabras, contribuyendo de esta manera a reflexionar sobre sus distintos usos en determinados contextos comunicativos. Como menciona Aldrey et al., (2012, p.24) el reconocimiento y la comprensión del significado de las palabras “favorece que las mismas sean aprendidas e incorporadas tanto al vocabulario visual como al semántico”.

Según un portal educativo web norteamericano (Hand in Hand education, 2016) el proceso de comprensión léxica implica estrategias como: “Understand key vocabulary in text, preview vocabulary before reading the story text and review new vocabulary during or after the text”. En ese sentido, este tipo de comprensión lectora desarrolla la capacidad de profundización del significado de las palabras antes, durante y después de la lectura de un texto.

Ejemplos de la comprensión léxica están relacionados con la capacidad de profundizar en el significado de las palabras, antes de iniciar el texto y ponerlas en

distintos contextos. Ello tiene como finalidad que cuando se inicie la lectura, los niños construyan relaciones significativas con las palabras y, de esta manera, faciliten la comprensión del texto. Algunas interrogantes que permitirían indagar ello son las siguientes: ¿Qué se te viene a la mente cuando te dicen la palabra bonito? ¿Significará lo mismo decir “ese niño es bonito”, a decir “Qué bonito que siempre salgas desaprobado”? ¿Qué significa la primera expresión y la segunda?, ¿Son iguales?

Cuando el lector es capaz de comprender un conjunto mínimo de vocabulario en su sentido visual y semántico el aprendizaje se vuelve significativo y por ende puede recordar y reconocer mejor las características de lo que lee. Es decir, promueve la construcción de significados profundos en diversos contextos de lectura. Las habilidades desarrolladas en un nivel léxico contribuirán en el carácter literal de los textos al aclarar datos y revisar la coherencia que existe en el texto para su comprensión.

#### b) *Literal*

El nivel literal está relacionado, como refiere Sánchez, Grajales y García (2011, citado en Guerra & Guevara, 2013, p. 279), con habilidades lectoras donde la comprensión literal de un texto: “se aprecia cuando el lector puede reconocer y recordar, directamente del texto, las ideas tal y como las expresa el autor”. Asimismo, Gordillo y Flórez (2009, p. 97) mencionan que en este nivel el lector reconoce “las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector”.

Para complementar en el contexto peruano en la ECE (Evaluación Censal) del MINEDU (2015, pag.4) la capacidad literal “consiste en ubicar ideas, datos e información diversa que se encuentra escrita en el texto”. Se desprende de estas definiciones que para llegar a un nivel literal, el lector debe saber decodificar y buscar la información explícita que se pueda requerir del texto según el propósito lector.

El portal educativo Hand in Hand Education (2016) refiere que en este nivel se puede responder a preguntas relacionadas a quién, qué, dónde, cuándo. De igual manera, se puede obtener información del inicio, nudo y final de una historia. Por ejemplo, con ayuda de preguntas como, en este caso del cuento de la *Cenicienta*:

¿Dónde estuvo la Cenicienta el día de la fiesta?, ¿qué hizo el príncipe cuando vio a la Cenicienta en el baile?, ¿a quiénes no les quedaba el zapato de cristal?

*c) Inferencial*

El nivel inferencial está asociado con la capacidad de obtener información que no necesariamente está en el texto, sino más bien tiene una naturaleza implícita en la que juega un rol muy importante la lectura que le dé la persona según sus experiencias e interpretaciones. Como menciona Delgado, Flores, Guerra, y Guevara (2014, p. 115), “el nivel inferencial se distingue cuando el lector agrega elementos que no están en el texto, para relacionarlo con sus experiencias personales [...] posibilitando de esta manera su interpretación”.

Asimismo la ECE del MINEDU (2015, p.4) complementa el enfoque refiriendo que el nivel inferencial “implica la construcción de ideas globales o integrales acerca del texto”. Es decir, también implica la habilidad de hacer conexiones para determinar ideas generales sin necesidad de leer todo el texto.

Para este nivel es necesario hacer relaciones, hilaciones de ideas entre lo que está pasando en la historia para elaborar conclusiones. Por ejemplo, en el caso del cuento de la Caperucita: ¿Cómo crees que sea la caperucita roja?, ¿Qué crees que pasará cuando el lobo feroz encuentre a la abuelita?, ¿Por qué la caperucita le hace tantas preguntas a su abuelita cuando está en la cama?

*d) Crítico*

Este nivel permite que el lector evalúe lo que está leyendo, se hace preguntas sobre la veracidad de los hechos, las contradicciones o afirmaciones que pueda tener. En palabras de Delgado et al. (2014, p. 115) el lector “utiliza procesos de valoración acerca del contenido del texto, para lo cual necesita establecer una relación entre lo que dice el escrito y el conocimiento previo que tiene sobre el tema, para luego evaluar las afirmaciones del autor contrastándolas con las propias”.

Asimismo, la ECE del MINEDU (2015, p.4) propone un nivel equivalente al crítico, propuesto como reflexión del contenido y forma del texto, en el que el lector es “capaz de tomar distancia del texto para opinar, ya sea sobre el contenido o sobre la forma del texto”. Un punto en común de las dos definiciones referidas es la distancia que desarrolla el lector para formar una postura propia.

Ejemplos en este nivel pueden ser las siguientes preguntas, en este caso con el cuento de Alicia: ¿Crees que Alicia hace bien en seguir sus intuiciones para llegar a su destino?, ¿Por qué?, ¿Qué piensas de personas que pudieran responderte como el sombrerero loco y el conejo?, ¿Qué hubieras respondido tú durante el tiempo del té?

e) *Afectivo o apreciativo*

El portal Hand in education (2016) refiere que en este nivel el lector entiende aspectos sociales y emocionales (understand social and emotional aspects) que hay dentro de un texto. Este nivel está relacionado a una comprensión profunda del texto leído que permite una conexión íntima del mismo a través de las experiencias y emociones personales de los estudiantes, como refiere Goudvis & Harvey (2007):

Readers naturally make connections between books and their own lives. Once they have heard a wealth of stories and narratives, they begin to connect themes, characters, and issues from one book to another. When children understand how to connect the texts they read to their lives, they begin to make connections to the larger world (p.92).

De esta manera, el lector relaciona lo que lee con su vida y contexto inmediato construyendo conexiones significativas con los textos, permitiéndole empatizar con los personajes y la historia de estos relatos. Se construye así un conjunto de enlaces que proporcionan al estudiante una mentalidad amplia para comprender diversos tipos de texto conectándolos con su propia vida. Es posible, en este nivel, reaccionar ante algo que le sucede a un personaje y conectarlo con algo que le haya pasado. Por ejemplo, realizar preguntas como las siguientes: ¿alguna vez te ha pasado que has estado solo como el pingüinito de la historia?, ¿cómo te sentiste aquella vez?

En resumen, el presente capítulo ha procurado brindar alcances sobre la comprensión lectora en el ámbito educativo de primaria. En ese sentido, es necesario mencionar que al delimitar un nivel, puede devenir en un desafío. Pues, existen diversas definiciones, no obstante, se ha intentado recoger los elementos primordiales de cada nivel antes descritos, y así identificarlos y desarrollarlos como parte de las habilidades lectoras de los niños y las niñas, a quienes se educará en el futuro.

## **2.2 El enfoque comunicativo inmerso en el marco curricular**

Se ha tratado anteriormente, sobre la importancia de la comprensión de textos y cómo la construcción de la identidad de los estudiantes se activan en las diversas habilidades lectoras, como medio de comprensión no solo del texto si no también como la oportunidad de aportar en ideas conjuntas para la mejora de su propia comunidad y las personas que los rodean.

De esta manera, en este capítulo se analizarán las particularidades que hay en el trasfondo de la práctica docente al aplicar la enseñanza de habilidades lectoras que respondan a este perfil consciente y activo del estudiante frente a los textos que se le presenten para su comprensión. Para ello se tiene como referencia el marco conceptual del enfoque comunicativo que se propone en el actual Currículo Nacional (2017), que pone un énfasis fundamental en los procesos de construcción personal, social y cultural para dialogar y construir los procesos lectura en los textos, dándoles significatividad y utilidad frente a los diversos contextos que pueda tener el estudiante.

Cabe resaltar que este enfoque comunicativo se pone en práctica en el marco de un área específica, que es la de Comunicación, e inmersas en las diversas competencias propuestas que se analizarán a continuación.

### *3.2.1 El enfoque comunicativo en la enseñanza de la comprensión lectora*

Antes de definir los conceptos en torno al enfoque comunicativo, es importante resaltar que este está inmerso dentro del área de Comunicación. Esta área comprende las competencias que posibilitan la interacción con otras personas, la representación del mundo real o imaginario; asimismo, utiliza el lenguaje como medio de conocimiento de sí mismo para contribuir en los diversos ámbitos de la persona (MINEDU, 2017).

En esa línea, se postula que las competencias asociadas al área de Comunicación corresponden a tres aspectos: comunicarse oralmente, leer diversos textos escritos y escribir diversos tipos de texto, todo ello en su lengua materna (MINEDU, 2017, p.144). A continuación se observa un gráfico propuesto por el Ministerio de Educación.

#### **Gráfico N° 4: Competencias asociadas al área de Comunicación**



Fuente: Ministerio de Educación (2017). *Currículo Nacional*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-primaria-16-marzo.pdf>

Dado que el foco de atención en la presente investigación es la comprensión lectora en textos, se desarrollará, más adelante, el análisis de la tercera competencia referida a leer diversos tipos de textos escritos en la lengua materna. Asimismo, se analizará las concepciones relacionadas a las Rutas del Aprendizaje (MINEDU, 2015) y del Diseño Curricular Nacional (MINEDU, 2017), las cuales son las bases necesarias para discutir sobre comprensión lectora en el Perú. A continuación, se analizará las características del enfoque comunicativo, que son las bases donde se sustentan las competencias que se desarrollan en el área de Comunicación.

a) *Características del enfoque comunicativo*

En este apartado se destacan dos perspectivas, según el MINEDU (2015) se hace referencia a los enfoques cognitivo y sociocultural, los cuales brindan importantes alcances sobre el enfoque comunicativo en la comprensión lectora.

Desde la perspectiva cognitiva se refiere que se debe construir un aprendizaje comunicativo desde el reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes. Ellos(as) desde, su lengua materna, nos brindarán información sobre sus subjetividades, creencias e imaginaciones asociados a su identidad, que, a su vez, permitirá la posibilidad de construir aprendizajes significativos en ellos(as) a partir de sus saberes previos lingüísticos y culturales.

Por otro lado, la perspectiva sociocultural sostiene que en la enseñanza de la comunicación, los estudiantes deben reconocer un amplio espectro de discursos sociales. De esta forma, se valoran y complementan los registros culturales con los que vienen los estudiantes, desde sus costumbres y rituales. Esto servirá para construir formas de valoración del propio lenguaje en la adquisición y construcción de otros discursos en base a su entorno cotidiano.

Así, entre ambos enfoques brindan una mirada global que permite determinar el contexto para la enseñanza de la comunicación que es, sin duda, el tener consideración por el bagaje previo de los estudiantes y la valoración de sus propios registros para la comprensión y construcción del lenguaje. Estos aportes se deben observar para dar sentido a las características del enfoque comunicativo definido por el Currículo Nacional (2017, p.145) que expone cuatro aspectos fundamentales:

- Es comunicativo: Porque tiene en cuenta el uso del lenguaje que se utiliza en comunicación con otras personas. Cuando los estudiantes se comunican, comprenden y producen textos con diversos propósitos y soportes.
- Considera las prácticas sociales del lenguaje: Considera que la interacción social y cultural construye el sentido del uso del lenguaje en un contexto determinado en detrimento de una actividad del lenguaje como actividad aislada.
- Enfatiza lo sociocultural: Considera que en las prácticas del lenguaje en estos contextos específicos se desarrollan las identidades personales y colectivas de las personas siendo necesario situarse históricamente para su comprensión teniendo en cuenta la complejidad socio cultural; más aún, en un país como el Perú donde existe una vasta diversidad cultural.
- Es reflexivo: Porque comprendiendo esta complejidad se puede crear y apreciar las diferentes manifestaciones literarias de nuestro país. Esto contribuirá a que el estudiante se desenvuelva de manera competente en su vida frente a una sociedad cada vez más tecnológica.

De esta manera, las perspectivas y características del enfoque comunicativo están entrelazadas para darle un sentido coherente a la comprensión de textos y a la escritura como parte de una complejidad lingüística diversa y específica. Es así que podemos mencionar la importancia de este enfoque en la praxis comunicativa, y desarrollarla teniendo en cuenta el contexto peruano en las escuelas.

#### *b) Importancia del enfoque comunicativo*

En cuanto al enfoque comunicativo, este es fundamental en los procesos de comprensión de lectura porque supone que niñas y niños den sentido a los textos que leen desde sus experiencias propias. Por lo que se propone que dichas experiencias estén enmarcadas en las prácticas culturales de comunicación en la realidad donde se encuentren. Por ello, Baeza, Solís y Susuki, a la luz del enfoque comunicativo, afirman lo siguiente:

la lengua debe aprenderse en forma contextualizada debido al uso que de ella se hace socialmente y esto supone dejar atrás una enseñanza fragmentada y centrada en aspectos gramaticales desvinculados de una dimensión práctica (2010, p.42).

Asimismo, en el contexto de la comprensión de lectura entran a calar una perspectiva lingüística y sociocultural. La valoración de cada una de estas hace que el aprendizaje sea interiorizado. De esta manera, los estudiantes conectan lo que leen con sus experiencias comunicativas más cercanas. Como menciona Rosenblatt (2010, citado en Robledo, 2017, p. 21) sobre la lectura “[...] el significado solo puede construirse recurriendo a las experiencias personales del lector, tanto lingüísticas como de su vida misma”.

Por lo tanto, negar el contexto y la identidad de las niñas y niños para enseñar comprensión lectora, desde un enfoque comunicativo, sería perder la oportunidad de conectar con el conocimiento que se construye cuando se lee y comprende un texto. A este respecto Cairney afirma:

Dejar de lado el contexto equivale a eliminar un factor clave para la construcción del significado. (...) los lectores pertenecen al tipo de personas que son debido al contexto social específico en el que ha vivido. Los lectores que han vivido en contextos culturales y sociales similares compartirán significados específicos y esto se verá reflejado en los textos que construyen cuando leen (2011, p.33).

En ese sentido, se hace énfasis en que la lectura es una construcción, tal como lo hemos analizado en el primer capítulo, y que además que ésta se hace a partir del contexto sociocultural en el que está inmerso el lector. Por consiguiente, el desarrollo del diálogo lector-texto es único e irreplicable, de ahí que podemos referirnos a una comprensión lectora propia de cada individuo de acuerdo sus propios bagajes de vida.

Para concluir con este acápite es importante mencionar que, el Diseño Curricular Nacional del MINEDU (2017) prioriza en el área de comunicación competencias que tienen como fin que los estudiantes se conecten con sus

experiencias previas de vida. En esa línea, un enlace cultural, social y emocional puede conllevar a una comprensión lectora. En el siguiente punto se analizará la competencia del área de Comunicación a trabajar en la presente investigación referida a que los estudiantes lean diversos tipos de textos escritos.

*c) Descripción e importancia de la competencia: “Lee diversos tipos de textos escritos”*

Según el Currículo Nacional (2017, p. 159) esta competencia se centra en la posición del enfoque comunicativo en la que conciben la lectura como una interacción dinámica entre el lector, el texto y el contexto sociocultural, como ya se ha mencionado anteriormente. Ello permite que el lector interprete y establezca una posición sobre lo que lee. En el proceso lector el estudiante utiliza una diversidad de recursos que implican su experiencia lectora y el mundo que lo rodea.

En la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos” se prioriza la toma de consciencia de cuatro características esenciales:

- Ser consciente de la diversidad de propósitos de lectura con la que el estudiante se puede enfrentar.
- El ser consciente que utilizamos esta competencia en nuestros diversos ámbitos de vida.
- El papel de la experiencia literaria de cada lector para comprender un texto.
- Las relaciones intertextuales que puede hacer el estudiante, ya que las tecnologías de la información en el siglo XXI han modificado nuestras formas de leer.

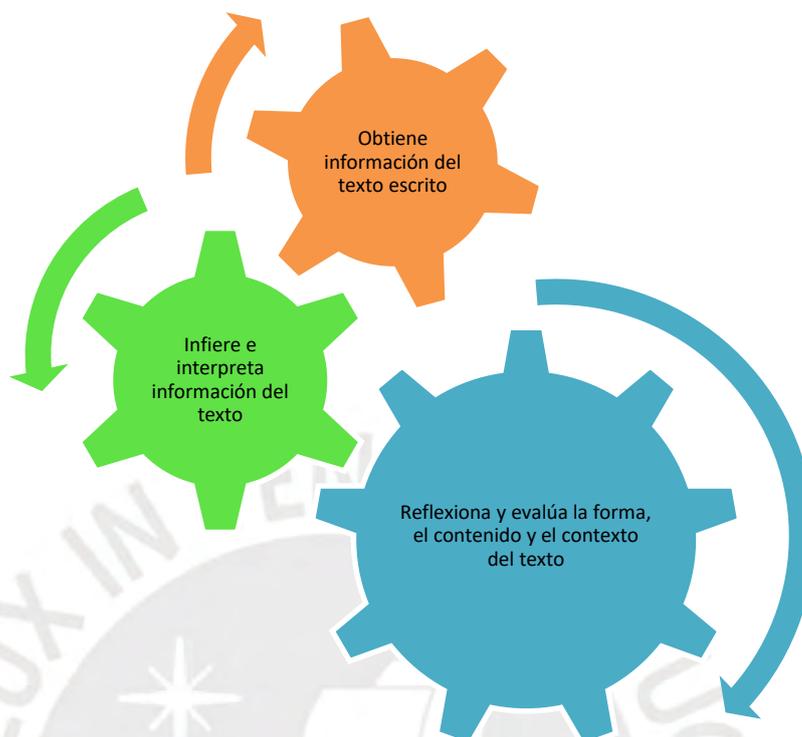
En ese sentido, la lectura es asumida como una práctica social construida en su contexto cultural y que además de forjar un desarrollo personal y comunitario en el estudiante le permite conocer otros contextos diferentes a los que está inmerso (DCN, 2017, p. 159).

Asimismo, se resalta que el nivel IV, pertinente para este Proyecto de Innovación Educativa, del desarrollo de la competencia comunicativa en mención, implica distintos elementos, Currículo Nacional (2017, p. 161), que están alineados a la luz de las siguientes capacidades capacidades, Currículo Nacional (2017, p. 159):

- Obtiene información del texto escrito: El principal objetivo de esta capacidad es que el estudiante localice elementos explícitos e implícitos del texto. Por ello, tiene una base que le permite leer diversas lecturas de estructura simple con vocabulario variado, además de obtener información poco evidente distinguiéndolas de otras.
- Infiere e interpreta información del texto: Esta capacidad tiene como objetivo la construcción de una lectura, que implica la interpretación del texto en base a información relevante, teniendo como herramientas una variedad de recursos textuales que le permitan profundizar la lectura y el explicar el propósito del mismo. Asimismo, esto le permite la deducción de nueva información a partir de inferencias locales que se encuentran en la información explícita e implícita de un texto. Se recuerda que la localización de esta información, explícita e implícita, es una habilidad ya adquirida en la primera capacidad.
- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto: El nivel exige de esta capacidad que el estudiante reflexione sobre los sucesos e ideas importantes del texto con el fin que se distancie éste. Ello le permitirá comparar el contenido o conocimiento de un texto con sus experiencias de vida y literarias. Asimismo, al poder distanciarse del texto, el estudiante tendrá la habilidad de ser consciente de la intención de los recursos textuales que genera el autor. Finalmente, al haber adquirido esta capacidad, los estudiantes pueden emitir una posición personal frente al texto desde sus aspectos formales y estéticos.

De esta manera tenemos una secuencia coherente de aprendizaje de lectura de textos:

**Gráfico N° 5: Secuencia de aprendizaje de lectura**



Fuente: Elaboración propia sobre la base de la información del Currículo Nacional del Ministerio de Educación (2017)

La importancia de este engranaje es primordial, pues como se ha podido observar, la secuencia que comienza con una localización cada vez más compleja de palabras e información genera una base sólida para que los estudiantes exploren el texto. La segunda capacidad relaciona toda esta información para hacer una construcción del texto que le permita inferir e interpretar. Esto último corresponde a habilidades básicas para comprender y encaminarse a un proceso de lectura que va más allá del texto leído y encontrar aquellos recursos textuales que les ayuden a comprenderlo de manera profunda.

Asimismo, la tercera capacidad se entiende como un distanciamiento del texto para la reflexión, y así compararla con las experiencias lectoras y con las experiencias de vida. Con lo cual pueda emitir una opinión crítica que enriquezca el contexto social y cultural del estudiante y su comunidad, que es el objetivo que plantea una real comprensión del texto desde un enfoque comunicativo.

Cabe resaltar que, de acuerdo con Emilia Ferreiro (2008), no necesariamente el engranaje sigue ese orden. En este sentido, se resalta sobre qué

alcances y niveles se pueden lograr en la comprensión oral o de textos en diferentes contextos de aprendizaje, culturales y sociales que posibiliten una comprensión lectora dinámica, a partir de la realidad de cada niña o niño de la escuela.

Por otro lado, uno de los factores esenciales de esta competencia es su naturaleza transversal. No solo enfocada en el área de comunicación, sino en las otras áreas en primaria, tales como las de matemática, ciencia arte, entre otros. La lectura entonces se encuentra en torno a los procesos educativos inherentes que tiene el estudiante. En este sentido, el Currículo Nacional (2016, p.75) menciona que “será indispensable que los estudiantes hayan desarrollado la competencia Lee textos escritos para poder comprender y resolver un problema en el área curricular de Matemática o interpretar información de un texto de divulgación en el área de Ciencia y Tecnología”.

Para finalizar esta parte de la investigación se entiende que las capacidades de lecturas tanto orales como escritas para una comprensión lectora tienen una correlación secuencial de aprendizaje que no se puede ignorar y que son las bases del enfoque del Currículo Nacional 2017. No obstante se debe recordar que las relaciones con los textos son dinámicas, dependen de cada contexto particular individual, grupal y social en el que estén inmersos los estudiantes. Por otro lado, todas estas capacidades tienen sentido con las correspondientes estrategias de lectura que permita profundizar en cada uno de los niveles propuestos. De esta manera, se explicará en el capítulo siguiente las estrategias didácticas de la comprensión lectora.

### **2.3 Estrategias didácticas para la comprensión lectora en el tercer grado de educación primaria**

En los capítulos anteriores se evidenciaron la importancia de los fundamentos teóricos de la comprensión lectora y su relación con los diversos enfoques vigentes en el Currículo Nacional (2017), para poder así formular un propuesta coherente de comprensión lectora para las estudiantes de este Proyecto de Innovación Educativa.

Ahora bien, el complemento para estos conceptos y enfoques planteados en la práctica son las herramientas didácticas que se les proporcione a los estudiantes para desarrollar habilidades de comprensión lectora. Es por ello, que en este

capítulo se presentará un repertorio de estrategias, debidamente fundamentadas de manera teórica y técnica, que posibilitarían este aprendizaje.

Sin embargo, como parte de estas estrategias didáctica es fundamental generarlas en un ambiente propicio para el aprendizaje, de esta manera, en la segunda parte de este capítulo, se marcarán las pautas de un ambiente lúdico y motivador para la comprensión lectora, es decir la creación de espacios dentro o fuera del aula que ayuden y encaminen el proceso de aprendizaje de estas habilidades desde un característica natural de los estudiantes en la etapa de la niñez como es el juego.

A continuación, se presentan estas dos herramientas pedagógicas como son las estrategias didácticas y la creación de ambientes lúdicos y motivadores como ejes fundamentales de la didáctica del maestro en favor de la comprensión lectora de las estudiantes de dicho proyecto.

### *2.3.1 Estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora*

En la presente sección se discutirá sobre la base de las estrategias que fomentan la comprensión lectora. En ese sentido, algunos autores como Peredo (2015) sostienen que un lector competente posee dos características fundamentales: la lectura estratégica y las habilidades cognitivas. La primera refiere a una serie de acciones que recaen en un plan consciente que se elige y que permite solucionar problemas de comprensión lectora. La segunda hace referencia a la generación de respuestas automatizadas, en donde el individuo aprende y luego realiza una acción sin un interés explícito.

Para fines del proyecto se integra tanto las habilidades que ya tiene el estudiante, que los consideraremos como conocimientos previos, y también el uso de estrategias explícitas de carácter instruccional. Es decir, un conjunto de técnicas del cual pueda elegir de manera consciente sin descuidar la naturaleza didáctica, entendida según la RAE (2017) como propio, adecuado o con buenas condiciones para enseñar o instruir.

Para fundamentar este planteamiento entre conocimientos previos y estrategias es preciso entender que la comprensión lectora en los estudiantes tiene como finalidad que ellos(as) adquieran habilidades lectoras para la vida y no solo para dar un examen. En ese sentido, el estudiante deberá aprender distintas

estrategias de lectura para desenvolverse en el mundo real y académico. En esa línea, Pinzás sostiene lo siguiente:

El buen lector debe (...) aprender a leer diversos tipos de material y saber hacerlo de distintas maneras. Entonces podemos decir que una tercera característica fundamental de la lectura es que ella se entiende como proceso estratégico (2012, p.32).

A partir de lo señalado, se podría hacer mención a dos elementos relacionados a las estrategias didácticas de la comprensión lectora. Por un lado, los conocimientos previos del estudiante, desde la perspectiva sociocultural. Y por otro lado, las estrategias didácticas de lectura que se han ido trabajando a través del tiempo, como resultado de la investigación en este campo.

En el primer aspecto, las estrategias de aprendizaje deben de implicar las experiencias y saberes previos de los estudiantes. La finalidad de ello refiere a utilizarlas y orientarlas en la construcción de significados profundos de lectura, que pueden ser literales o inferenciales y que contribuyan a culminar los objetivos lectores propuestos. En este sentido, Maine (2015; p.4) sostiene lo siguiente: “The importance of reading is that they recognize what is useful about the knowledge that they have and can use it to generate both literal and elaborative inferences”.

No obstante, a pesar que las habilidades lectoras tengan como base los conocimientos previos de las niñas y niños es necesario establecer al mismo tiempo las estrategias formales de comprensión lectora que se han desarrollado gracias a la investigación en este campo. Con respecto a esta idea, Calkins refiere lo siguiente:

I wish I'd been taught that the difference between experienced readers and the rest of us is that the experts have the strategies, the tools, and the inclination to extend and deepen their first responses to text (2001, p. 476).

Es decir, en la formación lectora resultaría importante la adquisición de estrategias de lectura que ya se han creado, recogiendo las que ya han sido trabajadas extensamente por especialistas con experiencias literarias, y enseñarlas o instruir las a los estudiantes de manera didáctica.

En referencia a los distintos tipos de estrategias que se han ido estudiando en el tiempo se pueden mencionar las que proponen Palincsar y Brown (1984, citado en Maine, 2015), entre ellas están el auto-monitoreo o clarificación lectora, el cuestionamiento, el resumen y la predicción o hipótesis en la lectura.

Asimismo, Maine (2015) cita a diversos autores que plantean estrategias lectoras como la lectura de imágenes, las conexiones, la relectura y la empatía con los personajes de la historia (Dole et al. 1991; Pressely, 2006; Block & Duffy, 2008; Maine & Waller, 2011, citado en Maine, 2015)

Por último, Chambers (1993, citado en Departamento de Educación del Estado de Victoria, 2008, p.2), propone como guía en la línea de comprensión lectora otra serie de estrategias distintas que incorporan la identificación de preferencias lectoras del lector, es decir qué les gusta y qué no le gusta del texto para realizar una interpretación que conecte de manera más directa a sus conocimientos previos, sus sentimientos y emociones.

En este capítulo se abordará algunas de las estrategias antes mencionadas divididas en tres grandes procesos que son dinámicos y flexibles, como las estrategias antes, durante y después de la lectura procesos sugeridos por Solé (2001) y Peredo (2015).

- **Antes de la lectura**

En este punto se resaltarán las principales estrategias que se utilicen antes de iniciar una lectura. En esa línea, se sostiene que dichas estrategias permiten al estudiante tener un marco previo de donde partir. Asimismo, el hacer lecturas de conocimiento previo, realizar actividades de inferencias en el título, en la imagen, brindar un vistazo general al texto, puede brindar información relevante para el objetivo que se haya planteado en la lectura. Esto apoya en la profundización de la comprensión lectora de manera general y también específica antes de leer el texto.

Para establecer las estrategias específicas que se hace antes de realizar la lectura, se puede tomar como referencia los lineamientos brindados por el Ministerio de Educación de Ontario (2008, p. 25):

**Cuadro 1: Estrategias antes de la lectura**

Antes de leer
1) El estudiante debe establecer un propósito de lectura y seleccionar un texto apropiado.

2) El estudiante observa antes de leer la portada, el título y las características organizativas del texto.

Fuente: elaboración propia

Asimismo, se consideran de especial relevancia las siguientes estrategias específicas:

a) Estrategias para establecer el objetivo de los textos:

Según el Ministerio de Educación de Ontario (2008, p.25) y Peredo (2015, p.38) se podría seleccionar la siguiente batería de estrategias para trazar el objetivo del texto:

- El estudiante podría preguntarse lo siguiente: ¿Por qué estoy leyendo este texto?, ¿Qué es lo que necesito recordar del texto que voy a leer?, ¿qué es lo que necesito encontrar?, ¿Debería hacer apuntes sobre lo que voy a leer?
- Podemos identificar el autor y lugar o la fecha de elaboración del texto preguntándonos ¿Por qué es necesaria la ubicación del texto en el contexto histórico y geográfico?
- Compartimos expectativas de lo que creemos que va tratar un texto.
- Nos preguntamos: ¿Qué propósito o meta se espera lograr al concluir la lectura?

b) Estrategias para establecer una estructura organizativa del texto

El establecimiento de ciertos patrones, estructuras y marcos por donde partir antes de iniciar en la lectura es fundamental para la comprensión de textos. Por ello, para fines de este proyecto se resaltarán dos bloques de estrategias:

- Solé (2001, p.81) menciona que para el fin de reconocimiento y organización de diferentes textos se debe tener en cuenta las estructuras de las enciclopedias, revistas, artículos de investigación, entre otros. Es crucial que los estudiantes reconozcan en los distintos tipos de textos la existencia de índices, esto como un criterio de alfabeto que se utiliza en los libros de

manera específica para que las niñas y los niños puedan aplicar antes de comenzar a leer el texto en sí mismo.

- Para orientar preguntas que contribuyan a dar un marco estructural del texto se pueden hacer revisiones de la carátula, de la contraportada, del índice, de la fecha y lugar del libro seguidas de preguntas específicas. Por ejemplo ¿Qué puedes ver en la carátula de este libro?, ¿Qué nos dice el título del libro?, ¿De qué tratará este libro?
- c) Estrategias para activar el conocimiento previo y elaboración de predicciones
- Según El Ministerio de Educación de Ontario (2008, p.25), activando sus **conocimientos previos** el estudiante piensa: ¿Qué es lo que ya sé acerca del tema que voy a leer?, ¿Qué es lo que ya leí que se parece mucho al texto que estoy leyendo?, ¿A qué más me hace recordar este texto? Un ejemplo de un tipo de pregunta en un contexto real de aprendizaje sería el siguiente: “El libro que voy a leer es un autor que ya hemos revisado anteriormente, Anthony Browne, y se llama “Willy y Hugo” y vemos en la carátula a un gran gorila y a Hugo... Según los cuentos que ya hemos leído de Browne: ¿De qué crees que tratará este cuento?, ¿qué personajes tendrá ahora? Cuéntanos”.

- ***Durante la lectura***

Solé (2001, citado en Palincsar & Brown, 1984) propone una secuencia dinámica de estrategias durante de la lectura referida a los siguientes puntos: recapitulación o resumen del texto, clarificaciones sobre dudas que plantea el texto, formular preguntas que inciten a leer lo que sigue del texto, establecer predicciones sobre lo que quede por leer. Sin embargo, Solé también propone que no necesariamente estas estrategias deben darse de manera estática, sino más bien flexible y de acuerdo a la necesidad real del lector de concretar sus objetivos ante lo que está leyendo.

Asimismo, en las siguientes consideraciones tomaremos como punto de partida los lineamientos basados en El Ministerio de Educación de Ontario (2008,

p.25) así como también los de Solé (2001, p.106) con respecto a las estrategias de comprensión lectora durante la lectura.

### Cuadro 2: Estrategias durante de la lectura

Durante la lectura
<ol style="list-style-type: none"><li>1) Obtener significados del texto confirmando predicciones, cuestionando al texto, empleo de imágenes mentales, hacer conexiones y determinando ideas importantes.</li><li>2) Expresar ideas generales de los textos que les permitan hacer resúmenes o síntesis de lo que están leyendo.</li><li>3) Monitorear la comprensión, la auto-corrección o releer un texto cuando se pierde su significado o cuando las predicciones son percibidas como un error.</li></ol>

Fuente: elaboración propia

En este sentido, se consideran de especial relevancia tres conjuntos de estrategias específicas que están enmarcadas en distintas preguntas que se realiza el lector durante la lectura según el objetivo que se trace:

- a) Estrategias de obtención de significados del texto confirmando predicciones (*predicting*) y cuestionamiento de textos (*questioning*)

Como menciona Aldrey et al. (2012, p.42) predecir es invitar a los lectores a inferir conocimientos, en este caso mientras está leyendo un texto. Asimismo, el Ministerio de Educación de Ontario (2008, p.26), menciona que haciendo predicciones los estudiantes piensan lo siguiente mientras leen: “*Basado en las acciones del personaje principal creo que pasará lo siguiente...*”, “*Habiendo leído lecturas del mismo autor, pienso que el siguiente acontecimiento que pasará será...*”, “*Yo pensé que algo iba a suceder en el texto, pero no ocurrió, entonces ahora pienso que pasará...*”. Un ejemplo podría ser el siguiente: “*Ahora que hemos visto a Hansel y Gretel indagar por la casa con dulces... ¿Qué crees que hará la bruja con ellos?*”.

Por otro lado, McGregor (2007, p.64) refiere que el promover cuestionamientos (*Questioning*) tiene un impacto importante en los estudiantes. La autora propone laborar en técnicas iniciales sin textos, pero que tengan una valiosa conexión emocional con los estudiantes. Por ejemplo, plantea emplear una roca que es especial para ella, que sus estudiantes la toquen, la miren y comiencen a generar preguntas como: “¿De dónde es la roca?, ¿Por qué es especial para la profesora?, ¿Desde cuándo existe la piedra?”

Este tipo de preguntas que realizan los estudiantes ejercita la habilidad de cuestionarse permanentemente las cosas o eventos que suelen ocurrir y tener la motivación de investigar y obtener formas de responderlas. En ese sentido, el preguntarse diversos planteamientos durante la lectura los ayuda a interiorizar y profundizar en aquellos elementos que prioricen como parte de la comprensión lectora.

#### b) Estrategias de proposición de resumen e ideas generales

En las estrategias de resumen, según El Ministerio de Educación de Ontario (2008, p.27), los lectores condensan grandes ideas para llegar a la esencia del significado de los textos. Un ejemplo de emplear grandes ideas y no quedarse en detalles específicos para expresar una idea general del texto que se está leyendo. En esa línea, Calkins ejemplifica con el siguiente caso:

Si el texto te está contando una serie de dificultades que el personaje de una historia pasa, el estudiante necesita ser capaz de releer estas dificultades con todo detalle, pero también de dar un paso atrás y mencionar, “Hasta la primera parte de la historia, el personaje está atravesando una batalla tras otra, pero en cada momento de esta lucha su inteligencia le ayuda a escapar en el último momento” Los lectores deben ser capaces de observar el panorama general de lo que está pasando en el texto (2001, p.190).

En esta estrategia los lectores se hacen preguntas como: “¿Podría contar lo que pasó con mis propias palabras?”, “¿Podría recapitular qué es lo ha ido pasando en el texto hasta ahora?”, “Esencialmente, lo que el párrafo quiere decir es...”, “Mi notas iniciales de ideas importantes del texto me ayudarán a resumir el texto”, “¿Podría utilizar un organizador gráfico para resumir el texto?”

#### c) Estrategias de monitoreo de comprensión

En las estrategias de comprensión de monitoreo según El Ministerio de Educación de Ontario (2008), los lectores están revisando constantemente si ellos han logrado comprender el significado del texto. Ellos se auto-corrigen cuando es necesario, cuando requieren comprender los significados y comprueban la efectividad de lo que están leyendo. Asimismo, Aldrey, et al. (2012, p.56), refiere que esta habilidad implica la capacidad del lector para controlar sus propios procesos, registrar cuando se le presenta un obstáculo y deja de entender un texto.

En estas estrategias el lector se pregunta: “Lo que estoy leyendo, ¿tiene sentido?”, “Yo creía que iba a pasar lo que estaba pensando... sin embargo no ocurrió, así que ahora tengo que volver a releer el texto”, “No entiendo esta palabra/o parte. Necesito volver a releer”, “Quizás tenga que saltarme esta parte... y volver a ella más tarde”.

Una estrategia concreta de monitoreo de comprensión lectora es la que nos ofrece Aldrey, et al. (2012), la cual se denomina “*Reviso para comprender mejor*” que consta en que los estudiantes, luego de la primera lectura de un texto, coloquen los símbolos “?” , “+”. El símbolo “?” se utiliza para marcar la información que el niño considera que no ha comprendido, mientras que el signo “+” se utiliza para indicar la información que resulte nueva para el lector. Para ello, es esencial, luego de colocar los símbolos, que el docente oriente la sesión de clase utilizando modelados con frases como: “Yo no entendí esta frase ¿Todos la comprendieron?”, “No sabía que..., esto para mí es una información nueva. ¿Todos lo sabían?”.

#### - **Después de la lectura**

En las estrategias después de la lectura se consideran todas aquellas que ayudan a evaluar nuestra comprensión del texto se está leyendo (Begazo & Lovera, 2015). A continuación, se incluirá dos lineamientos de estrategias después de la lectura, propuestos por el Ministerio de Ontario (2008, p.24).

### Cuadro 3: Estrategias después de la lectura

#### Después de la lectura

- 1) Evaluar si el texto ha respondido al propósito lector.
- 2) Hacer conexiones a partir de las experiencias de los estudiantes, otros textos, y del mundo que los rodea.

Fuente: elaboración propia

#### a) Estrategias de evaluación de respuesta al propósito lector

Según el Ministerio de Educación de Ontario (2008, p.27), en este tipo de estrategias el estudiante realiza conclusiones acerca del propósito y validación de las ideas y la información en el texto: “¿Cuál fue el propósito del autor?”, “Las ideas del texto han sido adecuadamente presentadas”, “¿Existe otro punto de vista que no haya tomado en cuenta?”, “Las ideas que propone el autor son válidas?”, “¿Las ideas presentadas están refieren los mismo que he leído en otros textos”, “¿El autor es un experto en el tema presentado?”.

#### b) Estrategias de conexión

Para realizar estrategias de conexión, que están implicadas en los conocimientos previos de los niños(as) desde un enfoque sociocultural, se puede tener en cuenta las propuestas de Chambers (1993, citado en Departamento de Educación del Estado de Victoria, 2008, p.2) en el marco de las estrategias “*Tell me*”. Esta responde a preguntas tipo como: “¿Algo de este libro te ha pasado a ti?”, “¿Hay algún patrón o alguna conexión que puedes hacer con este libro?” (A una experiencia vivida, una canción, una película, una serie de televisión, etc.), “¿Esta información es diferente a la que leí en otro libro?”. Un ejemplo para desarrollar este tipo de estrategias en el aula es la siguiente: El docente puede preguntar “¿Alguna vez te ha pasado algo como el personaje principal? Cuéntanos”.

Para finalizar, es importante resaltar que las estrategias antes, durante y después son herramientas dinámicas y flexibles, (Solé, 2001). Es decir, a pesar de estar dentro de distintas categorías, pueden usarse en cualquier momento de lectura y según el objetivo que se trace el lector. En este sentido, se hace necesario de lectores que hagan de la estrategia un proceso dinámico con permanente diálogo

con el texto y conlleve a ser crítico y reflexivo en sus propios procesos cognitivos y metacognitivos de lectura.

De este modo, las estrategias de lecturas, se convierten en ejes guías del lector que permiten la comprensión lectora. Sin embargo, para que estas se lleven a cabo desde una acción pedagógica pertinente es importante que se realicen en un ambiente didáctico motivador que ofrezca a las estudiantes oportunidades de aprendizaje adecuadas a su desarrollo en la niñez. Es por ello, que el presente proyecto de innovación educativa, pretende englobar estas estrategias dentro de un ambiente lúdico que, de manera conjunta con la didáctica, construyan progresivamente habilidades de comprensión lectora para la vida. A continuación se detallará las implicancias de estos ambientes de aprendizaje.

### 2.3.2 *El ambiente lúdico y motivador para favorecer la comprensión lectora*

Quando se refiere a ambiente, del lat. *ambiens*, *-entis* 'que rodea o cerca' según RAE (2017), la persona se ubica en un lugar que está rodeado de algo, en este caso de lo lúdico. Un ambiente, sobre la base de esta investigación, precisa de ciertos elementos lúdicos dispuestos en un lugar o espacio que ayuden a los estudiantes a acercarlos a los procesos complejos de comprensión lectora a través del juego.

En este apartado, se definirá las características asociadas a estos ambientes lúdicos relacionados a la comprensión lectora, la organización que tiene el aula influidas por estas características, el rol que tiene el maestro para propiciar este tipo de ambientes de aprendizaje y, finalmente, los recursos concretos que puede utilizar para dicho fin.

#### a) *¿Qué características definen a un ambiente lúdico y motivador?*

Un ambiente lúdico es por naturaleza un lugar motivador de aprendizajes, ya que está dispuesto de tal manera que predispone a la realización de acciones dinámicas, las cuales transmiten emociones y están en constante interacción con las reacciones de otras personas, entre ellos, estudiantes, compañeros y maestros.

De esta manera, se acoge la definición que refiere Vygotsky (1988, citado en Vaquero, 2012, p.15), que menciona lo siguiente: “La motivación es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción, es decir, estimula la voluntad de aprender”. En correspondencia a ello la Secretaría de Educación de Bogotá (SED) (2012, p.44) agrega que la motivación: “(...) constituye un factor clave para diseñar ambientes de aprendizaje ya que permite captar el interés de los estudiantes para que participen dinámicamente en las actividades que propone el ambiente de aprendizaje”.

A partir de lo expuesto se puede referir que los términos motivación y ambiente lúdico están relacionados. Pues, es el docente que planifica, de manera flexible, estos espacios considerando que los estudiantes se sientan a gusto y participen activamente en ambientes de aprendizaje. Ello de acuerdo a las necesidades que ellos puedan tener, en este caso dirigidos a las competencias de comprensión lectora.

Para definir las características de un ambiente lúdico y motivador se dividirá el siguiente apartado en tres perspectivas que permiten analizar el ambiente desde: su función lúdica, el espacio físico y la perspectiva pedagógica en relación al ambiente de aprendizaje.

- ***En relación a su función lúdica***

El ambiente lúdico, por ser un espacio de juego, requiere de ciertas características físicas con determinados aspectos en su organización. Pero también es importante que tenga espacios intangibles como son los que se construyen con la imaginación por parte de los estudiantes, las cuales pueden estar o no dirigidas por el maestro(a).

Con respecto a ello, Aizencang (2005, p.25) afirma “todo juego se desenvuelve en un campo o escenario particular, ya sea material o imaginario, de un modo expreso o tácito”.

Asimismo, estos espacios de imaginación se realizan gracias a posibilidad del niño o la persona de entrar en el mundo del “como si”, un espacio de ficción, que le permite crear y transformar permanentemente objetos del mundo real ajustadas a sus necesidades de juego.

Por ejemplo los niños pueden creer que un lápiz es una nave espacial, una roca se puede convertir en una fortaleza incaica o una ronda a una reunión de duendes cantores. Al respecto se afirma que el espacio del juego es una “ficción” en el que los niños desarrollan el “como si” y esto contribuye a un ejercicio de libertad que transforma un estímulo a múltiples posibilidades lúdicas (Moreno, 2012).

Promover un espacio lúdico posibilita a que tanto niñas como niños tengan un espacio de libertad, que les permita ser ellos mismos. Ello implica expresarse y comunicarse, de manera genuina, en múltiples espacios de juego. Con relación a este planteamiento se afirma que la gente mientras juega se olvida de sí misma y de su entorno mostrándose tal y cómo son (Pescetti ,1992).

Sin embargo, estos espacios de juego cumplen ciertas características, que implican, como ya se explicó anteriormente, la libertad de los niños, la creatividad, pero además la disposición de reglas y un orden promovido por los jugadores. Aizencang (2005, p.24) propone como características del juego: “su carácter de libertad, su diferenciación de la vida corriente, su capacidad de repetición, su regulación por reglas específicas que definen los campos de juego, su cualidad de ser creadora de orden y tener un fin en sí mismo”.

A manera de conclusión se puede afirmar que el espacio de juego, promueve un ambiente creador estimulante y motivador por naturaleza, donde los niños son libres, pero que a su vez responden a un conjunto de normas, donde conviven, se divierten y deben estar situados en ambientes seguros de juego. Como menciona Moreno (2012, p.137) “El espacio debe contemplar desde la perspectiva de la seguridad, la cantidad de personas que albergue, preservando su integridad física”.

De esta manera, es importante resaltar que para fines de esta investigación se ha expuesto algunas características del juego, pero es necesario vincularlo con aprendizajes específicos de comprensión lectora. A continuación se presentarán progresivamente características del espacio y juego que atienden a la noción de enseñanza y aprendizaje dirigidas por el maestro(a).

- ***En relación al espacio físico***

El espacio físico, en el aula o fuera de ella, se define como una construcción que realiza el docente con una intencionalidad pedagógica, y se propone como un lugar en el que el estudiante pueda desarrollar diversos tipos de aprendizajes. Por lo tanto implica características en la que las niñas y niños tengan distintas posibilidades de exploración, juego y respondan a sus necesidades de aprendizaje.

Al respecto, según Margini, pedagoga de la filosofía Reggio Emilia (citado en el Ministerio de Cultura de Colombia, 2014, p.26), el ambiente es visto como: “(...) algo que educa a los niños; en verdad es considerado un tercer educador; este debe ser flexible, debe pasar por modificaciones frecuentes a fin de permanecer actualizado y sensible a las necesidades de los niños (...)”.

Cabe resaltar que para fines de la presente investigación, estos espacios físicos se dan dentro de un lugar, pero lo que prima no son los materiales, sino más bien una secuencia de juegos y espacios creados por el maestros y los estudiantes. Pensados desde la imaginación, que requieren de la organización mental que planifica el docente para trabajar estrategias de comprensión lectora.

Dado que este ambiente se realiza en un lugar promovido dentro o fuera del aula de clase, se partirá con el espacio que el maestro(a) construye con sus estudiantes. Este debe implicar tres elementos fundamentales asociados al lugar, ello desde una perspectiva sociocultural. La primera es que debe ser *identificadorio* en cuanto constituye la identidad de la persona, también debe ser *relacional* porque permite la relación con el otro, y finalmente debe ser *histórico* porque se entreteje la identidad y la relación en el tiempo. Esto debe estar inmerso en un contexto cultural que influye en las formas de pensar, actuar y sentir de las personas (Marc Augé citado por Moreno, 2012).

Gráfico N° 6: Elementos asociados al Espacio según Moreno (2012)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Moreno, I. (2012) *Espacios de Juego: Intervenciones lúdicas en educación, salud, empresas y áreas públicas*. Buenos Aires: Bonum.

A manera de conclusión, se piensa el espacio físico como un lugar que permita interacciones entre el docente, pero que lleven aprendizajes significativos. Donde se vivencie el aprendizaje tanto por parte del docente como de los estudiantes, quienes pueden expresarse desde su propia identidad en un marco flexible, que se adapte desde las necesidades de niñas y niños y que finalmente contribuya con el aprendizaje de estrategias de comprensión lectora.

- ***En relación a la perspectiva pedagógica***

Desde una perspectiva pedagógica las características de un ambiente de aprendizaje tienen un orden o estructura que nos puede ayudar en el planeamiento y la creación objetiva de espacios que desea crear el docente. El ambiente de aprendizaje es un proceso pedagógico, con intencionalidad pedagógica, que se desarrolla en diversos escenarios, lúdicos, creativos, interactivos y didácticos para la adquisición del conocimiento (Secretaría de Educación de Bogotá, 2012).

**Gráfico N° 7: Características de un ambiente de aprendizaje según la perspectiva pedagógica**



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Secretaría de Educación de Bogotá (2012). *Ambientes de Aprendizaje: Reorganización curricular por ciclos*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Dicho de este modo, el lugar donde se construye un ambiente lúdico orientado a la comprensión lectora debe ser significativo de generación de aprendizajes permanentes para los estudiantes, sin embargo su éxito depende de un proceso y planificación pedagógica intencional que promueva espacio de interacción, que tenga en cuenta la cultura en que está envuelta el aula, los intereses y necesidades de los estudiantes. Además se sugiere un proceso de evaluación permanente y sobre todo, una maestra (o) que tenga una actitud transformadora dentro del aula.

Por otro lado, en relación al espacio vivencial del ambiente de aprendizaje, los espacios implican el desarrollo de la sensibilidad en base a distintos estímulos, lenguajes y materiales con los que el estudiante pueda descubrir y expresarse, en este caso asociados a particularidades de la comprensión lectora. En este sentido, el Ministerio de Cultura de Colombia (2014, p.15) afirma: “El ambiente permite descubrir, explorar e interpretar la realidad a través de los sentidos; permite la

expresión a través de múltiples lenguajes, sugiere nuevas maneras de ser y de estar”.

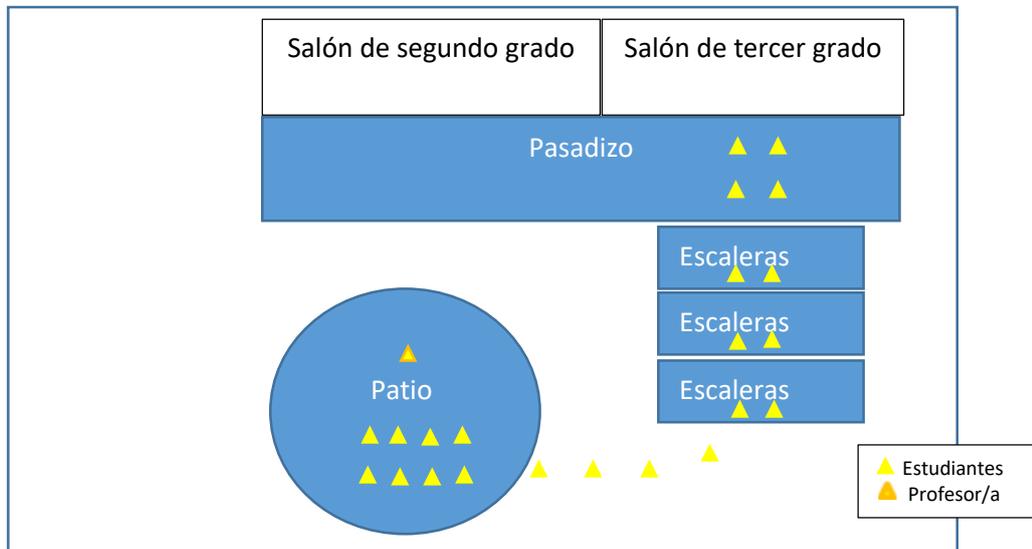
*b) ¿Cómo organizar el aula de clases para generar un ambiente lúdico y motivador?*

El ambiente es un lugar esencial de aprendizaje, y como se ha mencionado anteriormente tiene que estar dotado de cierta estructura y distribución, en el que los estudiantes y el maestro(a) desarrollen vínculos significativos y constantes en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello implica que se potencie el desarrollo social, cognitivo y valorativo de las niñas y niños (Álvarez, Flórez, Guerrero, Salgado, & Treviño (2008). Al respecto, también, se refiere sobre la importancia de la distribución de los espacios de aprendizaje, que estos facilitan la posibilidad de relación social entre niñas y niños, promoviendo hábitos o estilos de comunicación, favoreciendo juegos estructurados y cooperativos (Manetti & Camoart, 1984 citado en Ledesma, 2012).

De esta manera, el espacio lúdico es un lugar de encuentro, que fomenta vínculos, y potencia el desarrollo holístico de los estudiantes. Es por las características ya definidas acerca del ambiente de aprendizaje, que no puede limitarse solamente al aula, sino necesariamente a distintos espacios de la institución educativa como el patio, los pasadizos, escaleras u otros ambiente favorables para la exploración, y sobre todo que otorgue libertad en la selección de espacios grupales y personales para fomentar estrategias de lectura a través del juego.

Al respecto se menciona que el docente suele centrarse en el aula como principal recurso de aprendizaje, pero olvidan los espacios de conexión con otras aulas o lugares comunes donde los estudiantes también podrían tener la oportunidad obtener aprendizajes, Trujillo (2014). Es decir, para que un aprendizaje sea exitoso, una manera de garantizarlo es pensar en una variedad de espacios dentro del colegio en el que niñas y niños se sientan motivados para trasladarse, investigar, conocer a los demás, conocerse a sí mismo y construir los saberes conjuntamente con el maestro a cargo.

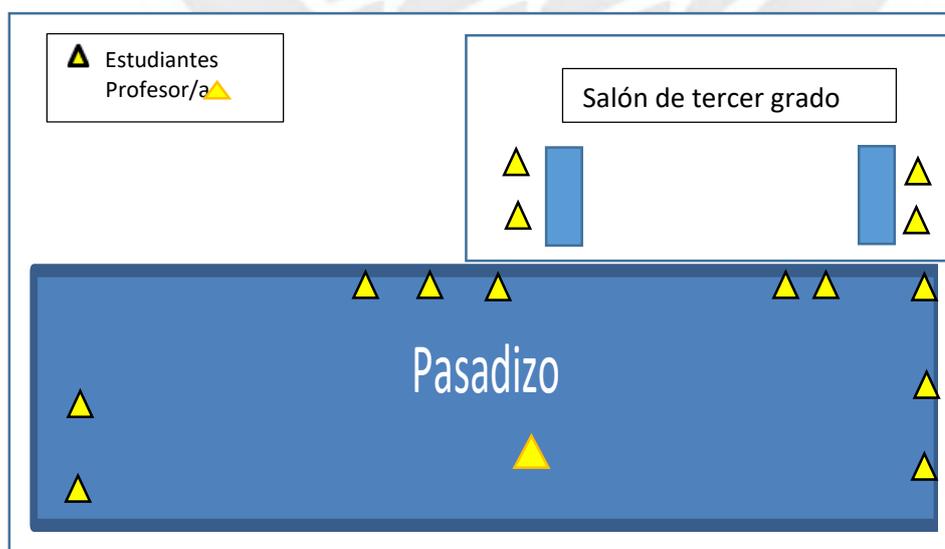
**Gráfico N° 8: Distribución del ambiente 1**



Fuente: Elaboración propia

Por ejemplo, se puede observar en el gráfico número 8, que los pasadizos pueden ser tomados como lugares transitables que conduzcan hacia el patio del colegio mediante una canción o actividad lúdica. Que, a su vez, dirija al patio y se pueda realizar alguna actividad fuera del aula como lectura en voz alta o una dinámica de juego.

**Gráfico N° 9: Distribución del ambiente 2**

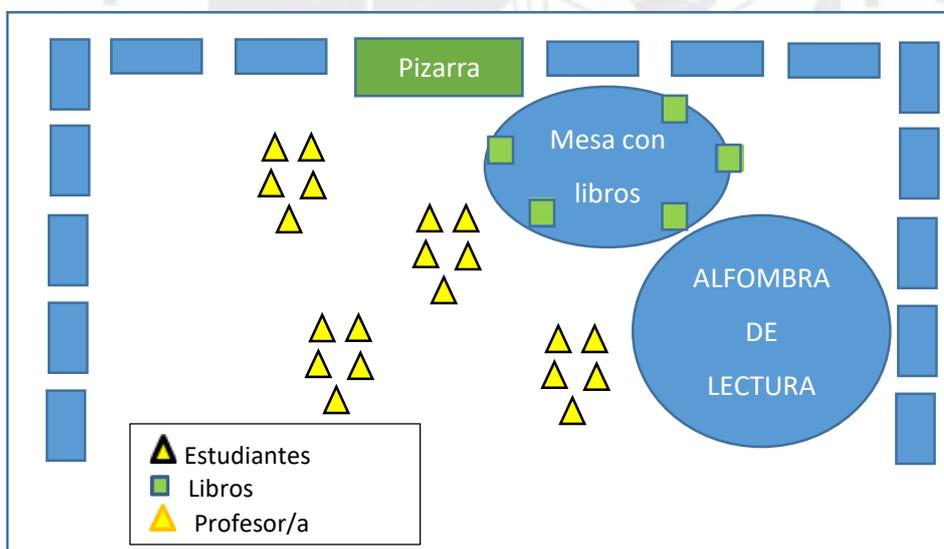


Fuente: Elaboración propia sobre la base de *Proyecto Lectura Divertida* (Huarcaya, Moreno, Paredes, Velásquez & Velásquez, 2015, p.22-23).

También los pasadizos, como se muestra en el gráfico número 9, pueden ser tomados como espacios de lectura individual, que involucren libertad tanto dentro del salón como en los lugares aledaños fuera del aula orientados por el maestro, además los estudiantes también podrían estar situados en sus carpetas si así lo requieren. Cabe aclarar que siempre habría que cuidar que los estudiantes se mantengan en los extremos, tanto dentro como fuera del aula, para asegurar la movilización de otros niños de la institución educativa.

Lo mencionado anteriormente no resta importancia a la implementación de organización del espacio dentro del aula que debe establecerse de manera adecuada favoreciendo de esta manera el aprendizaje lúdico de los estudiantes. Por ello, la decoración, distribución de los asientos, carpeta y mobiliario deben transmitir una armonía que permite que los estudiantes se sientan cómodos y atraídos por las actividades que se van a realizar.

**Gráfico N° 10: Distribución del ambiente 3**



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Proyecto Lectura Divertida (Huarcaya, Moreno, Paredes, Velásquez & Velásquez, 2015)

Como se puede observar, en el gráfico 10, existe una distribución del espacio físico en el que las carpetas serán distribuidas en el contorno del salón dejando el espacio libre en el centro del mismo. En este lugar, las niñas y niños podrían sentarse en sillas alrededor del aula, o dejarlas en un rincón, formarse en

grupos, en media luna o individualmente, según la necesidad de la actividad. También el ambiente tiene una alfombra de lectura en uno de los extremos del salón, y una mesa con libros en el fondo del aula. Estos libros están dispuestos horizontalmente, para que los estudiantes puedan observar los títulos y los puedan coger libremente en el tiempo de lectura.

A manera de conclusión, se puede hacer referencia que el uso de espacios de la institución educativa, con una respectiva gestión por parte del docente, poseen una estructura flexible en donde los materiales y mobiliario están dispuestos estratégicamente para que los estudiantes desarrollen aprendizajes y habilidades lectoras según las actividades planteadas. Estos espacios propician la libertad de los estudiantes en ambientes cómodos, donde se respetan las necesidades de aprendizaje de los mismos, siempre orientadas por el maestro(a).

c) *¿Qué rol debe asumir el docente y el estudiante en la promoción de un ambiente lúdico y motivador?*

El conjunto de habilidades que un docente debe tener para crear un ambiente lúdico y motivador, parte de la voluntad de transformación del mismo, donde debe poner en juego, creatividad, planificación, capacitación y habilidades gestoras dentro de la escuela.

Sin embargo, una correcta implementación de espacios de aprendizajes, involucra también, y sobre todo, el compromiso de institución educativa en la creación de los mismos. Como menciona el Programa Estado de la Nación de Costa Rica (citado en Morales y Castro, 2015), que plantea como requerimiento de la creación de estos espacios:

(...) Generar ambientes de aprendizaje atractivos y de calidad, que potencien el desarrollo de los niños y satisfagan sus necesidades, supone atender una serie de dimensiones que incluye el ambiente físico (instalaciones, espacio), los materiales didácticos, la formación inicial y continua de los docentes, el currículo, la concepción de la práctica educativa, la interacción entre niños y docentes y la gestión de los centros. (p.5).

A pesar que el rol del maestro en la creación de espacios lúdicos tenga limitaciones por parte de la institución educativa, hay factores directos en los que juega un papel fundamental, como antes se mencionó, referente a la creación y

delimitación de los espacios lúdicos que proponga dentro de su actividad educativa en el aula a cargo.

Es decir, el maestro tiene la posibilidad de crear las condiciones pedagógicas necesarias que ayuden y motiven al estudiante a desarrollar su aprendizaje a pesar que no tenga las condiciones ideales para realizarlas. De esta manera demuestra su papel transformador y de agente de cambio en la realización de espacios de aprendizaje, impidiendo que las estructuras del aula queden estáticas y sin un sentido dentro de la escuela. Como menciona Morales (1982, citado en Ledesma, 2012):

El educador no debe conformarse con el entorno tal como le viene dado. Debe comprometerse con él, debe incidir, transformar, personalizar el espacio donde desarrolla su tarea, hacerlo suyo, haciendo de este espacio un lugar donde el niño encuentre un lugar para su desarrollo (p.26).

Ahora bien, la transformación del espacio no el único factor a tener en cuenta para realizar ambientes lúdicos que fomenten aprendizaje, hace falta la capacitación en habilidades artísticas para el fomento e implementación del juego dentro y fuera del aula. Se espera para ello que el docente esté capacitado en técnicas artísticas variadas como el clown, la música o artes similares que potencien la percepción propia del maestro, para llevar un mundo de imaginación y juego equilibrada con el aprendizaje en el aula. Al respecto Bonange, (1996, citado en Lutzker, 2012), refiere, acerca del uso del clown como herramienta pedagógica por parte del docente, lo siguiente:

In clowning we rediscover that same child-like sense of playfulness which allows us, with fear and pleasure, to open the door to our imagination. (...) Being a clown is more than a state, it is a movement, a dynamic process - it is even a two-way movement: feet on the ground and head in the clouds. It is this duality, which facilitates the emergence of the imagination (p.54).

Esta cita nos sugiere una reflexión acerca de la aproximación a la naturaleza del juego del niño, en cuanto es un hecho imaginativo, creativo, y dinámico, desde la práctica del clown en el aula por parte del docente. Por ello, es fundamental que los educadores antes de proponer y generar espacios lúdicos, recuperen la capacidad natural que tienen los niños de sorprenderse, que recuperen su derecho al juego para así relacionarse con los estudiantes de manera profunda, para entrar en una misma sintonía de aprendizaje.

Al respecto Bearden (2014, p.30) refiere: "When we see the world through the eyes of children, we increase our ability to dream and imagine. We don't just see people and situations as they are: we envision all that they can be". De esta manera, el maestro, inserto en el universo del juego, está posibilitado de interactuar con los estudiantes de manera constante, buscando siempre un equilibrio entre el poder de la imaginación y el aprendizaje concreto que puede generar en el aula, a través del juego e inserto en el juego, generando y asegurando, de manera consciente, aprendizajes y habilidades para toda la vida.

Por otro lado, con referencia al uso de la música en el aula, y como parte del perfil de maestro de un ambiente lúdico y motivador en el aprendizaje de estrategias de lectura, también se refiere que el uso de la música, además de ser una herramienta que fomenta la imaginación, la creatividad, el juego y la libre expresión de niñas y niños, implica el aprendizaje de componentes como el vocabulario, la gramática, la entonación, etc. Elementos que son fundamentales en la adquisición de habilidades lectoras (Griffe, 1992) citado en Bohórquez, (2016).

En conclusión, se puede resaltar que como parte del rol del maestro, se enfatiza un uso prolongado de estrategias en donde se pongan en juego tanto propuestas didácticas formales en el uso de las estrategias lectoras, pero que supongan a su vez vincularlas con habilidades artísticas, como las ya mencionadas, por parte del docente, que potencien las relaciones, interacciones y vínculos que potencien los objetivos de aprendizaje que se prioricen referido a la comprensión lectora. Ello complementado con una habilidad pedagógica transformadora termina de cerrar un círculo de aprendizaje armónico en beneficio de los estudiantes y el maestro como actores principales del fenómeno educativo a crear.

*d) Recursos a utilizar para promover un ambiente lúdico y motivador*

*a. Uso de canciones y rimas para niñas y niños*

El uso canciones para los estudiantes es un elemento que potencia el desarrollo comunicativo. Varela (2003, citado en Vaquero, 2012), menciona que algunos de los beneficios de trabajar con canciones en el aula son fomentar la creatividad, enseñar vocabulario, desarrollar la comprensión oral y lectora y repasar aspectos morfosintácticos.

Por otro lado, al incluir las canciones dentro de un espacio lúdico, potencian la expresión y su motivación hacia el aprendizaje. Bueno y San Martín (2015, p.34) nos señalan que “La música es un poderoso factor de equilibrio y armonía, ya que permite al niño expresarse con libertad, fomentando su motivación en el desarrollo del nivel de su maduración”. Por su lado, Campbell y Campbell (1996, citado en García & Juan, 20015, p.86) refieren que: “Las canciones no solo ayudan a las niñas y niños a recordar información sino también a hacer que las clases promuevan mayor aprendizaje y motivación.”

Analizando dichas afirmaciones podemos concluir que la música es un elemento que implica tanto la motivación como el aprendizaje de elementos de comprensión lectora. Cabe mencionar a partir de ahora algunos ejemplos de recursos que podemos utilizar en el aula para incluir estrategias lectoras.

Un primer recurso es utilizar canciones infantiles que tengan historias con distintos desenlaces, para generar diversos tipos de preguntas de comprensión lectora. Por ejemplo, en *Mi Gatico Vinagrito*, de la compositora Cubana Teresita Fernández (2011), podemos apreciar una canción que relata una historia por partes, vinculadas a la mascota que ella tenía de niña. “

*Vinagrito es un gatito que parece un algodón  
Es un gato chiquitito relamido y juguetón,  
le gustan las sardinas y es amigo del ratón,  
es un gato muy sociable mi gatito de algodón*

*Estaba en un cartucho cuando yo lo recogí  
Chiquitito y muerto de hambre botado por ahí  
Le di un plato de leche y se puso tan feliz  
Que metía los bigotes, las patas y la nariz*

Como se puede apreciar esta canción tiene diversas relaciones con eventos muy concretos que le pasan a una gata, que además relata la historia de la mascota de la autora, es por ello que se podrían plantear muchas preguntas literales acerca de los sucesos, pero además preguntas de conectividad con sus propias experiencias cotidianas: ¿Alguna vez has recogido algún animal que viste en la

calle? o, así como al gatito vinagrillo le gustan las sardinas, a tu mascota... ¿Qué comida le gusta?

Este tipo de preguntas fomentan, como hemos analizado en el capítulo anterior, no solo las partes literales del texto, sino también al vínculo de las vivencias personales de los estudiantes que ayudan a su comprensión lectora, mediante el canto dentro o fuera del aula. Además, Bueno y San Martín (2015, p.33) nos afirman, en relación a este tipo de canciones, que: "(...) se perciben y recuerdan con más precisión las melodías que integran su equipaje cultural, debido que entre las reacciones provocadas por la percepción melódica destacan las afectivo-emocionales". Estas conexiones afectivas son las que generan un aprendizaje significativo en el aula.

Asimismo, este tipo de canciones tiene como característica poseer una melodía muy fácil de aprender debido a las características de la rima infantil, que implican un secuencia dividida en partes, a este respecto Bueno y San Martín (2015, p.33) nos refieren acerca del aprendizaje de las rimas que: "es el comienzo de una toma de conciencia de que las palabras se pueden dividir en partes, lo que es importante para la lectura y escritura".

Otro ejemplo, que cumple con las características melódicas y de rimas, como parte de canciones lúdicas que favorecen la comprensión lectora, es "El juego del Eco", canción interpretada por la pedagoga musical argentina Susana Dutto (2016), utilizada para predecir palabras de acuerdo al contexto. En esta, los estudiantes tienen que intuir cuál es la palabra escondida que se repite dos veces.

*Quién están en la ventana... ana, ana*

*Qué hace cloromira... mira mira*

*Qué toma Camilo... milo, milo*

*Quién estrenando... nando, nando*

*Cuál es tu cereza.... Esa, esa*

*Qué hay en el tesoro... oro, oro*

*Qué tiene esa empanada... nada, nada*

*Qué da la sonrisa... risa, risa*

Como se mencionó anteriormente en este tipo de canciones, se puede utilizar para desarrollar habilidades de predicción inmediata con respecto a los elementos que tiene la historia de la canción. También es posible hacer comentarios con los estudiantes, por ejemplo, si refieren que en el tesoro hay “soro”, tenemos oportunidad de no corregirlo estrictamente, sino más bien hacer notar al error como parte del aprendizaje de la canción, para dar coherencia a lo que cantamos y seguir jugando, como ha referido, Aizencang (2005:p.24) “el juego está caracterizado por su libertad y no por su fin utilitario”.

#### *b. Juegos de lectura en voz alta*

La lectura en voz alta en el aula es un elemento didáctico que potencia la comprensión lectora, y sus elementos más profundos relacionados a la construcción de significados y la conexión con los conocimientos previos teniendo una perspectiva sociocultural del estudiante al tomar en cuenta sus experiencias de vida, como afirma el Centro de Profesorado de la Universidad de Iowa (s/f, p.1) “Discussions generated by reading aloud can be used to encourage listeners to construct meanings, connect ideas and experiences across texts, use their prior knowledge, and question unfamiliar words from the text”.

Además de las ventajas cognitivas, leer en voz alta, posibilita un vínculo significativo entre el lector, el libro y el que escucha. Con relación a ello, Fox (2013, citado en Murakami & Heller (2016, p.15), que afirma lo siguiente: “(...) la lectura en voz alta no solo es el libro, no es solo quien lee o escucha, es la relación que integra a los tres juntos, formando una armonía”. Esta interacción posibilita generar un ambiente particular de construcción del aprendizaje, en la que el estudiante se envuelve en la lectura porque se hace partícipe de ella.

De esta manera, a consecuencia de esta interacción activa que tiene el estudiante con el texto y el que lee, se realiza la inmersión del lector en la narración de una historia, lo sumerge en el mundo de los autores, y permite que sus vínculos hacia la lectura se potencialicen. La lectura deja de serlo para formar parte de las vivencias y experiencias personales del lector. A este respecto Calkins menciona lo siguiente acerca de la lectura en voz alta:

It is not a small thing that children learn to walk in the shoes of story characters, to live in other worlds, to smell seaside roses from their city apartment, to breath mountain earth while they sit at a desk tucked in the far corner of the classroom. We teach all this by reading aloud. (2001:p.50).

Asimismo, se aprovechará las características de la lectura en voz alta para traducirlas en una forma más lúdica, ya que su fuente básica radica en elementos que requieren del maestro o del que lee el vivenciar el texto y llevar a los estudiantes al mundo del sueño y la imaginación, fuentes esenciales del juego.

En este sentido, Cova (2004, p.55 ) afirma que la lectura en voz alta es “una actividad social que permite a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz darle vida y significado a un texto escrito para que la persona que escuche pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos”.

De esta manera, primero hay que enseñar a los estudiantes a perder el miedo a la lectura y a leer al ser el maestro el modelador, o si las mismas niñas y niños leen, los juegos de lectura en voz alta ayudarán a diferentes tipos de expresión en los que cada uno tiene una forma distinta de leer. Al respecto, Pescetti (1999) refiere que el espacio para los juegos de lectura en voz alta contribuye a que los estudiantes pierdan inhibiciones y ganen confianza a la hora de realizar la práctica de lectura frente a un grupo y para que todos descubran lo divertido que pueda ser una lectura.

En el presente ejemplo, el lector tiene que entonar con un volumen mayor las palabras que tienen mayor tamaño y las de menor tamaño con un volumen bajo, se puede experimentar la sensación lúdica de la lectura en voz alta.

"El mundo está preocupado porque los tigres de Bengala se extinguen, por eso cada tanto mandan a alguien para que los cuente.

"La última vez le toco a Jerónimo Walawalkar Evans, un muy experto contador de tigres, persona

lista y meticulosa que nunca se permitió distracciones en su oficio."

Texto extraído de: Ema Wolf (1998). *Nabuco, etc.* Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/00/9/pescetti.htm>

Por último, un recurso lúdico que realiza un vínculo emocional con la lectura en voz alta, es el referido por Calkins (2001: 50-51), basado en las experiencias de un maestro de educación primaria que pedía a los estudiantes, por sus cumpleaños, escoger un extracto del libro que más les haya gustado en el año. En el día del cumpleaños del estudiante, la profesora relee el extracto escogido por la niña o el niño. La maestra hace una nota con un deseo de cumpleaños anexado a la tapa del libro y lo deja en el estante de lectura, como un recordatorio de lo especial que fue ese libro y ese extracto especial para el estudiante.

A manera de conclusión, se puede resaltar que los recursos lúdicos de lectura en voz alta favorecen la profundización de los significados que tienen los textos, jugando; pero al mismo tiempo, permiten la comunicación afectiva con los textos escritos y el que lee, generando así aprendizajes para toda la vida.

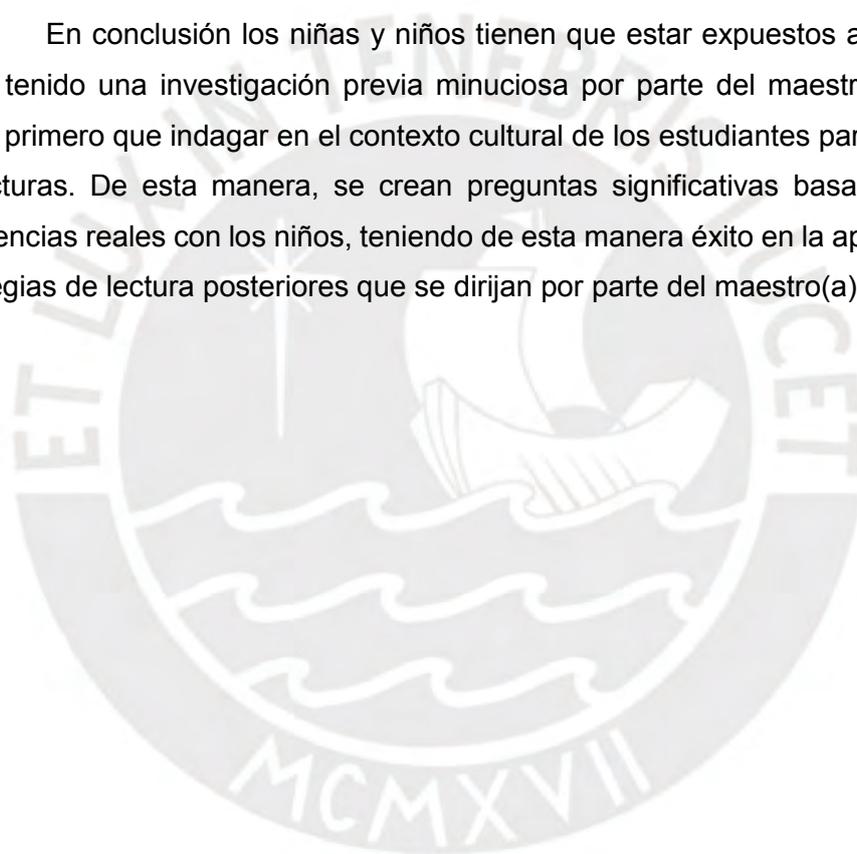
### *c. Literatura para niñas y niños*

Es necesario, para la creación de ambientes de lectura lúdicos, la selección de libros de literatura infantil de calidad para proporcionar que el mundo interior de los niños se desarrollen plenamente, que en ellos puedan despertar el espíritu de la imaginación y que además tengan un contenido que pueda conectarse estrechamente con las vivencias y situaciones cotidianas que viven los estudiantes diariamente.

Como menciona Torres (1999, citado en SED, 2011, p.18-19), describe que el niño tiene la necesidad de la lectura para: "Para elaborar fantasías y conjeturas el infante integra de manera muy particular sus vivencias, observaciones y experiencias, "lo que ha oído y aprendido del mundo"". De esta manera, relacionamos también ese mundo de juego interior natural de los niños con los libros que leerán, que por ende deben despertar la necesidad antes referida.

Además, como se ha mencionado anteriormente se hablan de criterios de calidad para la selección de los libros que estén en el espacio lector y estos deben ser como refieren Murakami y Heller (2016 p.18) “ (...) seleccionados teniendo en cuenta los intereses y gustos del niño). Además, complementa esta idea la SED (2011, p.19) mencionando que en los ambientes de lectura los estudiantes se encontrarán con: “libros hermosos en sus contenidos e ilustraciones. Libros con calidad. Los niños y niñas, además de disfrutar, conocen y aprenden mediante los libros, porque podrán acceder a ellos “como un barco a un muelle, allí se abastece para salir a navegar””.

En conclusión los niñas y niños tienen que estar expuestos a libros que hayan tenido una investigación previa minuciosa por parte del maestro(a), quien tendrá primero que indagar en el contexto cultural de los estudiantes para proponer las lecturas. De esta manera, se crean preguntas significativas basados en las experiencias reales con los niños, teniendo de esta manera éxito en la aplicación de estrategias de lectura posteriores que se dirijan por parte del maestro(a).



### 3. DISEÑO DEL PROYECTO

En el diseño del Proyecto de Innovación se presentan sus objetivos, las estrategias y actividades a realizar en el mismo. Por último, se muestran los recursos humanos, el monitoreo y evaluación del proyecto, la sostenibilidad, el presupuesto y el cronograma de trabajo.

#### 3.1 Título del proyecto:

El presente proyecto de innovación educativa lleva por título:

***“Capitanes de la lectura: Desarrollando estrategias de lectura para la vida en ambientes lúdicos desde sesiones de clase motivadoras”.***

#### 3.2 Descripción del proyecto

El proyecto propone diseñar una batería de sesiones de aprendizaje titulada ***“Capitanes de la lectura”*** que está enmarcado dentro de una innovación de tipo didáctico dirigido a docentes, que son los beneficiarios directos, de escuelas públicas o privadas que consideren fundamental desarrollar diversos niveles de comprensión lectora de sus estudiantes, desde una perspectiva lúdica, a través de la enseñanza de estrategias de lectura.

Una vez adquiridas dichas estrategias se espera que los estudiantes, beneficiarios indirectos del proyecto, puedan responder preguntas de distinta complejidad cuando se enfrenten a textos literarios, estando preparados para responder cualquier tipo de pregunta en pruebas como la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) o pruebas latinoamericanas como el Estudio Regional Comparativo (ERCE) de la Organización de la Naciones Unidas (UNESCO). Cabe resaltar que la aplicación parcial de este proyecto estaría dirigido para estudiantes que estén en un nivel de inicio o de proceso en las habilidades lectoras, sin embargo

el docente sería libre de elegir si la propuesta sería aplicable para todos ellos independientemente de su nivel.

De esta manera, se plantea que la propuesta conste de quince sesiones tipo que presenten el desarrollo de estrategias de lectura. Para ello, será importante describir los procesos del diseño de estas sesiones. Este énfasis se fundamenta por la importancia de dar coherencia a los distintos indicadores curriculares, estrategias de lectura, pertinencias socioculturales y lúdicas que aseguren la motivación permanente de aprendizajes significativos con relación a la comprensión lectora en los estudiantes. Además, estas sesiones de clase deben ser flexibles a la realidad donde se quieran implementar, de manera que el docente responda directamente a las necesidades de comprensión lectora en sus estudiantes.

Asimismo, parte esencial de este proyecto es crear el ambiente lúdico donde se desarrollarían las sesiones de clase, las cuales implican características que inviten al aprendizaje mediante el juego, canciones y rondas. Para ello, se propondrían espacios alternativos dentro y fuera del aula, promoviendo así la participación activa del estudiante en el desarrollo de aprendizajes relacionados al desarrollo de estrategias de lectura para toda la vida.

A continuación se presentan los objetivos del Proyecto de Innovación Educativa, y los procesos que implica la realización del mismo.

### **3.3 Objetivos del proyecto de innovación**

En relación directa a la descripción del proyecto antes mencionado se propone el siguiente objetivo general:

Proponer estrategias didácticas que permitan mejorar la comprensión lectora en un ambiente de aprendizaje lúdico y motivador, en el tercer grado de Educación Primaria.

De este objetivo general se plantean dos objetivos específicos:

- Diseñar sesiones de clase que prioricen la enseñanza de estrategias de lectura que tengan coherencia con el enfoque comunicativo que propone el Currículo Nacional.

- Incluir dentro de la dinámica de las sesiones de clase actividades lúdicas como rondas y canciones, en ambientes apropiados, que complementen la enseñanza de estrategias de lectura.

### **3.4 Estrategias y actividades a realizar**

Para construir y proponer sesiones de aprendizaje de calidad se debe trabajar desde un proceso previo de estrategias y actividades que se realizarían para este fin. De esta manera se analizarían y registrarán diversos tipos de información que contribuirían a brindar una estructura curricular idónea para crear dichas sesiones. Cabe resaltar que el proceso no terminaría en la elaboración de estas, sino que supone una validación de los elementos propuestos así como las consideraciones de su posible implementación. A continuación, se analizará en detalle cada uno de estos procesos del Proyecto de Innovación Educativa.

#### **a) Necesidades educativas y análisis de currículo**

Antes de establecer y construir estrategias didácticas de lectura y las posteriores sesiones de aprendizaje se debe analizar la situación, el contexto educativo particular de los estudiantes en relación a la comprensión lectora, estudiando sus características en distintos niveles de lectura. Para este fin, se podrían revisar tanto evaluaciones que ya se hayan realizado en la I.E u otras como la Evaluación Censal de Estudiantes que podrían dar criterios puntuales en las habilidades de lectura que tienen los estudiantes. Es fundamental que este tipo de evaluaciones arrojen resultados en las que se puedan observar niveles de inicio, proceso y aprendizajes logrados en relación a la comprensión de lectura, para observar qué estudiantes necesitarían una atención priorizada en el uso de estrategias.

Luego de analizar la información de los estudiantes, se revisan distintos indicadores a considerar del Currículo Nacional con relación a la comprensión lectora, estas deben responder necesariamente a las necesidades de aprendizaje encontradas en las evaluaciones. De esta manera, se observará la coherencia de los estándares, la competencia a desarrollar, las capacidades y los niveles de lectura que están inmersos dentro del área de Comunicación en el IV ciclo correspondiente al tercer grado de primaria.

Asimismo, es importante una posible delimitación del número de sesiones de aprendizaje que podrían tener dichos indicadores para que todo se establezca como un engranaje de progresión de aprendizajes, desde los más básicos a los más complejos en relación a comprensión lectora. Finalmente, todos estos indicadores señalados anteriormente serán fundamentales de analizar verificando constantemente si responden a los niveles que requieran desarrollar los estudiantes. Se sugiere que este primer análisis contenga los siguientes elementos:

**Cuadro 4: Matriz de competencia lectora**

Competencia			
Estándar de IV ciclo:			
Numero de sesión	Desempeño	Capacidades	Niveles

Fuente: elaboración propia

b) Selección de estrategias y coherencia con el currículo

En segundo lugar, se investigarán y registrarán, a través de distinto material bibliográfico, todas aquellas estrategias de lectura que correspondan a los indicadores del análisis anterior construyendo la coherencia entre el estándar, desempeño, capacidades y niveles de lectura que se quieran desarrollar en los estudiantes. Después de dicho análisis se categorizan las estrategias encontradas en distintos momentos del proceso de comprensión lectora como son los que puedan usarse antes, durante y después de la lectura.

Finalmente, asegurando un orden pedagógico como proceso de aprendizaje, se establecen las relaciones de las estrategias de lectura con el número de sesión correspondiente. Se sugiera una matriz que contenga los siguientes elementos:

**Cuadro 5: Matriz de estrategias de lectura**

Estrategias (Antes, durante y después de la lectura)	
N° sesión	Estrategias

Fuente: elaboración propia

c) Selección de actividades, lúdicas y socioculturales y recursos

En tercer lugar, se deben enlazar las estrategias de lectura propuestas con las actividades, los aspectos socioculturales y los lúdicos, que posibilitan conjuntamente los elementos didácticos que darán consistencia a la construcción de sesiones de aprendizaje.

Asimismo, tener en cuenta dichos aspectos implica tener una base sobre la cual realizar la sesión de clase como es la descripción breve de las actividades a realizar, la coherencia con la propuesta del enfoque comunicativo, que tiene sentido desde una valoración sociocultural en los aprendizajes previos de los estudiantes para comprender un texto; y finalmente, la propuesta de ambientes pedagógicos a través del componente lúdico que es el recurso didáctico que motiva la adquisición de la estrategia de lectura en cada una de las sesiones a proponer. Se sugiere que la matriz que una estos elementos tenga la siguiente estructura:

**Cuadro 6: Matriz de estrategias de lectura y ambientes lúdicos en relación al enfoque comunicativo**

Estrategias (Antes, durante y después de la lectura)				
N° sesión	Estrategias	Descripción de la actividad	Aspectos socioculturales	Lúdicos

Fuente: elaboración propia

d) Elaboración de sesiones

Luego de estructurar la selección de aspectos mencionados anteriormente, se elaborarán las sesiones de clase, cuyo desarrollo motivará la revisión de los análisis previos desde las estructuras recomendadas, dando así la base teórica pertinente para que cada una de las variables tenga un engranaje que posibilite la función real de la didáctica aplicadas al aula, se añade por su naturaleza aspectos específicos como: La competencia, capacidades, desempeños, estrategias, momentos de lectura, momento de la sesión (inicio, desarrollo y cierre), la duración del mismo y las disposiciones físicas del aula. La estructura de la sesión de aprendizaje, que podría adaptarse según sea conveniente por el docente, tendría los siguientes elementos:

### Cuadro 7: Sesiones de clase

Sesión de aprendizaje N°	
<b>Competencia:</b>	<b>Capacidades:</b>
<b>Desempeño:</b>	<b>Momento:</b>
<b>Estrategia:</b>	<b>Duración:</b>
<b>Distribución del espacio:</b>	

Fuente: elaboración propia

#### e) Validación

La validación para estas sesiones aprendizaje tendrían que pasar por dos procesos distintos y complementarios como son la revisión de las mismas por expertos en la didáctica de la enseñanza de estrategias de lectura y la revisión por parte de maestros especializados en el área de comunicación. Los expertos se encargarían de analizar la coherencia de los factores teóricos que fundamentan las sesiones, así como las correspondencias con el currículo y la pertinencia de las estrategias para el nivel que tendrían los estudiantes.

Por otro lado, los maestros especializados se encargarían de observar que cada una las sesiones de aprendizaje sean pertinentes y reales dentro del contexto escolar, es decir que sean aplicables y que posibiliten los aprendizajes previstos que se sugieren en relación a las estrategias de lectura propuestas.

#### f) Elaboración del producto para su implementación

Para finalizar, en esta última actividad a realizar, se incluirán observaciones y sugerencias recogidas en la validación para el desarrollo de la versión final del producto. Además se elaboraría un documento con recomendaciones para la aplicación de las sesiones de clase.

### 3.5 Recursos humanos

Los recursos humanos del presente Proyecto de Innovación Educativa son El especialista y el asistente. En el caso del especialista es el que elabora las matrices de diseño. De esta manera, se encarga de crear y revisar los indicadores pertinentes de la matrices tanto desde su enfoque curricular, las estrategias de lectura a utilizar, la pertinencia cultural y de las actividades lúdicas que posibiliten una posterior contrucción de sesiones de aprendizaje.

Asimismo, el especialista se encargará de cohesionar toda esta información para que se consoliden dichos indicadores y generen un engranaje de actividades que posibilite un aprendizaje progresivo de habilidades de comprensión lectora creando así como producto las sesiones de aprendizaje.

Concluida la fase construcción de sesiones de aprendizaje, un asistente se encarga de comunicar y convocar a los especialistas de estrategias de lectura y a maestros del área de comunicación para validar la propuesta de sesiones; registrar y organizar las observaciones y sugerencias expresadas en las actividades de validación. En el caso de no tener un asistente, el especialista tendría que asumir el rol antes descrito.

Como parte de los materiales que permitirían construir las sesiones de clase son las diversas estrategias de lectura que se recogen de diferentes currículos nacionales e internacionales, el repertorio de juegos, canciones que se podrían encontrar en libros y en video encontrados en la web y una lista de libros pertinentes a la edad y desarrollo de los estudiantes. Estas características de los materiales ya se encuentran detalladas en los anexos del presente Proyecto de Innovación Educativa.

### **3.6 Monitoreo y evaluación**

El monitoreo y la evaluación del Proyecto de Innovación se realizará en dos etapas:

a) Control de calidad de las matrices de diseño:

El especialista revisa la matriz para asegurar su pertinencia tanto en los indicadores curriculares, la asociación de estrategias y actividades propuestas con los niveles específicos de lectura de los estudiantes; asimismo su pertinencia sociocultural y los aspectos lúdicos que se trabajarán. Es importante que el especialista, cumple con los plazos previstos en cada etapa del análisis específico que realizará.

c) Control de calidad de las sesiones:

Un control de calidad en las sesiones de aprendizaje debe tener en cuenta los aspectos lúdicos y socioculturales, así como la pertinencia de actividades que se propongan en los momentos de inicio, desarrollo y cierre de dichas sesiones.

De esta manera las actividades lúdicas que se propongan deben implicar canciones, rimas o juegos grupales que se relacionen de manera coherente con la estrategia de lectura que se enseñará. Por lo que se refiere a los aspectos socioculturales, las sesiones de aprendizaje deben tener en cuenta el contexto escolar donde se quiera aplicar y las características particulares de los estudiantes.

Con respecto a las actividades de inicio se debe asegurar la motivación del estudiante con el tema a tratar mediante alguna actividad lúdica y la correcta presentación de la estrategia a trabajar. Por otro lado, el desarrollo de la sesión debe considerar actividades individuales y colaborativas, que permitan afianzar la práctica de la estrategia de lectura propuesta. Finalmente, en el cierre se debe asegurar la reflexión del aprendizaje, mediante preguntas de metacognición que permitan visualizar las debilidades y fortalezas en el uso dichas estrategias por parte de los estudiantes.

Cabe resaltar, que también se debe asegurar criterios de calidad referentes al tiempo estimado por cada momento de aprendizaje, así como del espacio físico y distribución de las estudiantes para cada actividad propuesta en el diseño de las sesiones.

### **3.7 Sostenibilidad**

La batería de sesiones de aprendizaje titulada “**Capitanes de la lectura**” que se entregan al docente están construidas bajo una estructura y con orden secuencial para la enseñanza eficaz de estrategias de lectura, posibilitando así el uso fácil de las mismas. Además, cuentan con un lenguaje didáctico, es decir escritas desde la perspectiva del docente. Estas son sostenibles en el tiempo por ser flexibles y articuladas al Currículo Nacional vigente y pertinentes, pueden ser cambiadas según el contexto específico y las necesidades particulares de sus estudiantes.

Cabe resaltar que las sesiones de aprendizaje no implican materiales costosos pues cada docente utilizará sus propios recursos didácticos y materiales, centrando su trabajo en la enseñanza de estrategias específicas que se proponen en las sesiones. Asimismo, pueden aplicarlas en los momentos de aprendizaje que ellos consideren pertinentes.

### **3.8 Presupuesto**

En esta tabla de presupuestos se presentan los gastos de los diferentes materiales necesarios para implementar el proyecto, si una institución educativa quisiera implementarla.

Actividades según componente	Remuneraciones		Bienes		Subtotal
	Unidad	Valor	Unidad	Valor	
1) Necesidades educativas y análisis de currículo.	Especialista x 1 día	S/.1000	Fotocopias Utiles de escritorio x 1 días	S/.3 S/.20	
2) Selección de estrategias y coherencia con el currículo.	Especialista x 1 día	S/.1000	Fotocopias Utiles de escritorio x 1 día	S/.3 S/.20	
3) Selección de actividades, lúdicas y socioculturales y recursos.	Especialista x 1 día	S/.1000	Fotocopias Utiles de escritorio x 1 día	S/.3 S/.20	
4) Elaboración de sesiones de aprendizaje.	Especialista x 1 día	S/.1000	Fotocopias Utiles de escritorio x 1 día	S/.3 S/.20	
5) Validación de expertos	Asistente x 1 día	S/.500	Fotocopias Utiles de escritorio x 1 día	S/10 S/.20	
6) Validación de usuarios	Asistente x 1 día	S/.500	Fotocopias Utiles de escritorio x 1 día	S/10 S/.20	
Sub total		S/.5000		S/152	
Total		S/.5000		S/.152	S/.5152

### 3.9 Cronograma

Los siguientes cuadros muestran tanto el cronograma de trabajo del diseño de la propuesta del Proyecto de Innovación Educativa como también el de una

implementación parcial del proyecto. Estos han sido creadas en función a las semanas que demandarían dichos procesos. Cabe resaltar que al ser este un modelo de cronograma, la realidad puede ser sujeta a cambios en el tiempo, como por ejemplo el no completarse todo el proceso de validación, los tiempos que tomaría realizar las sesiones de clase, las modificaciones que se podrían hacer en cuanto al aspecto curricular y didáctico, entre otros. Estos cambios responden a la construcción flexible y permanente que la I.E o el docente pueda tener.



Actividades del diseño de la propuesta del proyecto	Mes 1				Mes 2				Mes 3	
	semana 1	semana 2	semana 3	semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 3	Semana 4	Semana 1	Semana 2
a) Necesidades educativas y análisis de currículo										
b) Selección de estrategias y coherencia con el currículo										
c) Selección de actividades, lúdicas y socioculturales y recursos.										
d) Elaboración de sesiones de aprendizaje										
e) Validación de expertos										
f) Validación de usuarios										
g) Producto final										

Actividades de la implementación parcial de la propuesta	Mes (x)																			
	Día de la semana 1					Días de la Semana 2					Días de la semana 3					Días de la semana 4				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Reunión de presentación de proyecto a la comunidad educativa																				
Aplicación de las sesiones de aprendizaje																				
Reuniones de retroalimentación																				
Evaluación final de habilidades lectoras																				
Recojo de de información y reunión final de resultados de proyecto.																				

#### 4. IMPLEMENTACIÓN PARCIAL DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

Como parte del Proyecto de Innovación, se facilita, a continuación, las matrices, y la batería de sesiones de aprendizaje propuesta que lleva como título “**Capitanes de la lectura**” que se construyeron a partir del contexto educativo de estudiantes de tercer grado de una I.E pública. Ello con la intención que el docente de aula pueda tener una guía parcial del proceso y el producto del Proyecto de Innovación Educativa que son las sesiones de aprendizaje.

Además como parte de esta implementación parcial se pueden observar los registros de las letras de canciones, juegos y videos demostrativos usados como parte del desarrollo de las sesiones de aprendizaje en los Anexos 2 y 3, estos últimos podrían ser vistos cómodamente desde los móviles de los docentes desde una aplicación de códigos QR, que pueden emplear en sus aulas para que puedan ser implementadas sin necesidad de adquirir ningún recurso o genere algún costo adicional.

A continuación se mostrarán las matrices de los indicadores curriculares, las cuales marcan la estructura de la ubicación de las estrategias de lectura, y luego se presenta una matriz que enlaza las estrategias de lectura, con aspectos socioculturales y lúdicos conjuntamente con la descripción de las actividades que se realizarían en las sesiones de clase.

#### **4.1 Indicadores curriculares y las estrategias de lectura a trabajar en relación a los aspectos socioculturales y lúdicos**

A continuación se mostrarán las matriz de los indicadores curriculares, las cuales marcan la estructura de la ubicación de las estrategias de lectura. Luego se presenta una matriz que enlaza las dichas estrategias, con aspectos socioculturales y lúdicos conjuntamente con la descripción de las actividades que se realizarían en las sesión de clase.



### Matriz 1: Indicadores curriculares

A continuación se muestra una matriz que enlaza la competencia lectora, el estándar de acuerdo al desarrollo de la edad del estudiantes, el desempeño, las capacidades y los niveles de lectura que se atienden por cada indicador. Además, se muestra el número de sesión para mostrar una posible ruta secuencial de los aprendizajes que permitiría un tratamiento didáctico posterior de manera ordenada. Por otro lado, cabe mencionar, que no es posible desarrollar todos los niveles de lectura en una sesión de clase, por ello están distribuidas y disgregadas a lo largo de las quince sesiones propuestas.

<b>Competencia:</b> Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.			
<b>Estándar de IV ciclo:</b> Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.			
<b>Número de sesión</b>	<b>Desempeño</b>	<b>Capacidades</b>	<b>Niveles</b>
Sesión N°1	Identifica información explícita que se encuentra en distintas partes del texto.	Obtiene información del texto escrito.	Literal
Sesión N°2	Predice de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como silueta del texto, palabras frases, colores dimensiones de las imágenes, contrasta la información del texto que lee.	Infiere e interpreta información del texto escrito.	Inferencial

Sesión N°3	Predice de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como silueta del texto, palabras frases, colores dimensiones de las imágenes, contrasta la información del texto que lee.	Infiere e interpreta información del texto escrito.	Inferencial
------------	---	---	-------------

Número de sesión	Desempeño	Capacidades	Niveles
Sesión N°4	Predice de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como silueta del texto, palabras frases, colores dimensiones de las imágenes, contrasta la información del texto que lee.	Infiere e interpreta información del texto escrito.	Inferencial
Sesión N°5	Distingue información de otra próxima y semejante, en la que selecciona datos específicos en diversos tipos de texto de estructura simple, con algunos elementos complejos (ilustraciones) y con vocabulario variado de acuerdo a la temática abordada.	Obtiene información del texto escrito.	Léxico, literal e inferencial
Sesión N°6	Distingue información de otra próxima y semejante, con palabras conocidas y, en ocasiones, con vocabulario variado, de acuerdo a las temáticas abordadas.	Obtiene información del texto escrito.	Literal
Sesión N°7	Predice de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como silueta del texto, palabras frases, colores dimensiones de las imágenes, contrasta la información del texto que lee.	Infiere e interpreta información del texto escrito.	Inferencial
Sesión N°8	Explica el tema, el propósito, la enseñanza, así como adjetivaciones y las motivaciones de personas y personajes.	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	Inferencial, crítico, afectivo

Sesión N°9	Establece relaciones lógicas de causa- efecto, semejanza- diferencias a partir de la información explícita e implícita relevante del texto.	Infiere e interpreta información del texto escrito.	Inferencial
Sesión N°10	Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos y lugares. Establece relaciones de causa-efecto a partir de la información explícita e implícita relevante del texto.	Infiere e interpreta información del texto escrito.	Inferencial, léxico
<b>Número de sesión</b>	<b>Desempeño</b>	<b>Capacidades</b>	<b>Niveles</b>
Sesión N°11	Establece relaciones lógicas de causa-efecto, semejanza-diferencia y enseñanza y propósito.	Infiere e interpreta información del texto escrito.	Inferencial
Sesión N°12	Opina acerca del contenido del texto, explica el sentido de algunos recursos textuales y justifica sus preferencias cuando elige o recomienda textos a partir de su experiencia, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito	Inferencial, crítico, afectivo
Sesión N°13	Opina acerca del contenido del texto, explica el sentido de algunos recursos textuales y justifica sus preferencias cuando elige o recomienda textos a partir de su experiencia, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito	Inferencial
Sesión N°14	Opina acerca del contenido del texto, explica el sentido de algunos recursos textuales y justifica sus preferencias cuando elige o recomienda textos a partir de su experiencia, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito	Inferencial, crítico, afectivo.

## Matriz 2: Estrategias en relación a los aspectos socioculturales, lúdicos y las sesiones de aprendizaje

A continuación se muestra una matriz que relaciona los aspectos socioculturales y lúdicos con las estrategias de aprendizaje. Como se sabe dichos aspectos fundamentan la propuesta del enfoque comunicativo propuesto por el MINEDU (2017) en el Currículo Nacional, y ponen énfasis a la comprensión de texto como parte de la construcción de la identidad de los estudiantes, además se agrega el componente lúdico pues es el factor que posibilita la motivación a través del componente del juego como parte del ambiente que se quiere crear en el aula, para así desarrollar las estrategias de lectura para toda la vida.

ESTRATEGIAS ANTES DE LA LECTURA				
N° de Sesión	Estrategias	Descripción de la actividad	Aspecto sociocultural	Lúdico artístico
1	Estrategia para establecer una estructura organizativa del texto.	a) Análisis del índice del libro <i>Te amo, Lectura (Natacha)</i> , Luis María Pescetti y <i>El escritor que se equivocaba</i> , Jorge Eslava. <i>El Capitán Calzoncillos</i> , Dav Pilkey. b) Jugamos a ordenar libros del salón por tipos de índice.	Libros apropiados según la edad que tienen las niñas.	Comenzamos cantando una canción sobre los libros.
2	Estrategia para establecer el objetivo de los textos.	a) Lectura en voz Alta. Libro: <i>Churi</i> , Christian Ayuni (Primer capítulo). b) Generamos un objetivo de lectura a partir del análisis de las partes de un libro. c) Construcción de uno de los personajes con material reciclado y dramatización.	Libro intercultural en que las niñas pueden encontrar referencias en quechua y Aymara que los motiva a preguntar a sus padres o abuelos.	Cada grupo forma parte de la serpiente del cuento, transformando el ambiente de clase.

3	Estrategias para activar el conocimiento previo y elaboración de predicciones.	a) Lectura en voz alta de fragmentos del libro Pippi Calzaslargas.	Historia de una niña que tiene como una de sus principales características la valentía y autonomía de sus decisiones. Estas características se alinean al perfil de las estudiantes según las observaciones del FODA.	Cantamos una canción rompiendo los estereotipos de género.
<b>ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA</b>				
N° de Sesión	Estrategias	Descripción de la actividad	Aspecto sociocultural	Lúdico artístico
4	Estrategias para activar el conocimiento previo y elaboración de predicciones.	a) Lectura personal silenciosa. El capitán Calzoncillos y las aventuras de Superpañal.	Historia en formato cómic apropiado para la edad de las niñas.	Elaboramos cómics para realizar predicciones sobre lo que pasará en la historia.
5	Estrategia de adquisición de vocabulario	a) Lectura de la poesía - imagen: Un pajarillo canta, p.1. b) Escenificación de la escena de la poesía.	Poesía donde se aprovecha el ambiente del jardín del colegio, que es un lugar cotidiano de las estudiantes, como espacio para reflexionar sobre las características que nos brinda y su relación con lo poético.	Dramatizamos la escena de una poesía con diversos materiales.

6		c) Lectura de las dos primeras páginas del cuento Warma Kuyay de José María Arguedas	Historia romántica, en la que las niñas pueden reconocer características del amor en la niñez.	Hacemos una ronda con un carnaval Cajamarquino con el tema del amor.
7	Estrategia de obtención de significados del texto confirmando predicciones (predicting) y cuestionamiento de textos (questioning).	a) Aprendizaje de la canción “Lorochay” y lectura en voz alta de un mensaje de texto. b) Predecimos lo que ocurrirá en nuestra historia y comprobamos nuestras hipótesis.	Historia de una familia de una región de Ayacucho con formato de mensaje electrónico, con frases en quechua, con el que pueden identificarse las niñas que provienen de esa región.	Cantamos una canción de José María Arguedas que tiene relación con la historia a leer en voz alta.
8		a) Lectura de libro en voz alta: Mitos y Leyendas del Perú, El Yacuruna, p. 39 - 43. b) Realizamos un juego de roles con la siguiente pregunta: ¿Qué cosas hubieras respondido al Yacuruna si fueras la doncella del cuento?, ¿Por qué?	Mito del Perú de una historia parecida a la cenicienta, pero con las características de misterio que tiene nuestro país, fomentando el conocimiento de nuestras regiones andinas.	Juego de roles en el que las niñas asumen el rol de los personajes principales de la historia
9	Estrategia de proposición de resumen e ideas generales.	a) Lectura en Voz alta: “Doña Eremita reina de la carretera”, Quentin Blake. b) Juego de entonación de las palabras	Historia de secuencia lógica, desde una protagonista adulta mayor, que puede identificarlas desde el rol de la mujer en una edad distinta a la suya.	Se canta una canción con secuencia lógica para relacionarlos con textos que tienen una estructura similar.

10	Estrategia de monitoreo de comprensión.	<p>a) Lectura y aprendizaje de la canción “<i>Vinagrillo</i>”, Teresita Fernández.</p> <p>b) Reflexionamos que tanto aprendimos de la canción y el uso del vocabulario de este.</p>	Se analiza una canción que tiene como temática un gato que es adoptado por una niña. Se tiene así en cuenta el contexto del colegio en cuanto a la cercanía de gatos y animales abandonados que rodean la escuela.	Se canta y vamos adivinando las palabras que están ocultas, utilizando rimas y entonación de la canción.
11		c) Lectura en voz alta de fragmentos del libro <i>Momo</i> .	Cuento que tiene como protagonista una niña que incide en la capacidad de escucha a los demás. Valores acordes al colegio.	Utilizamos materiales reciclables para dramatizar la escena en el que los personajes juegan con la imaginación.
<b>ESTRATEGIAS DESPUÉS LA LECTURA</b>				
N° de Sesión	Estrategias	Descripción de la actividad	Aspecto sociocultural	Lúdico artístico
12	Estrategias de evaluación de respuesta al propósito lector.	<p>a) Lectura en voz alta. Libro “<i>El pueblo que no quería ser gris</i>” Beatriz Soumerc y Ayac Barnes.</p> <p>b) Dramatización sobre la pregunta: ¿Qué propósito tuvo el autor cuando creó el cuento?</p>	Cuento de crítica social para niños(as) para profundizar una visión de posibilidad de cambios en el entorno inmediato.	Dramatizamos la posición de los personajes principales (protagonistas y antagonistas) del cuento.
		a) Lectura en Voz Alta de “ <i>El pato noble</i> ”.	Cuento infantil y canción romántica. Las niñas	Cantamos canciones que luego conectamos

13	Estrategia de conexión	<ul style="list-style-type: none"> <li>b) Cantamos Canastita, recopilación de José María Arguedas.</li> <li>c) Realizamos conexiones con otros cuentos de José María Arguedas que ya se leyeron como <i>Warma Kuyay</i>.</li> </ul>	<p>pueden reconocer características de enamoramiento de los personajes, tópico que es de su interés.</p>	<p>directamente con historias creadas por el mismo escritor.</p>
14	Estrategia de conexión	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Lectura en Voz Alta de “El corazón y la botella”.</li> <li>b) Utilizamos la estrategia “<i>Tell me</i>” de Adain Chambers con relación a tres preguntas después de la lectura “¿Qué te gusto del cuento?, ¿cuál fue la parte que menos te gustó?, ¿qué experiencias de tu vida puedes relacionar con esta historia?”</li> </ul>	<p>Cuento acerca de la ausencia de personas importantes. Ocasión para expresar experiencias de las niñas frente a la pérdida de un ser querido.</p>	<p>Cantamos una canción y leemos un cuento sobre pérdida de un ser querido, expresando lo que sentimos.</p>

## 4.2 Sesiones de aprendizaje

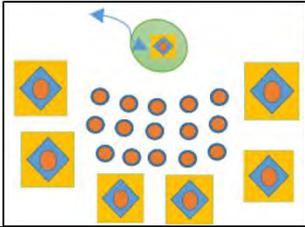
La propuesta de batería de sesiones tiene como título **“Capitanes de la lectura”** sus indicadores responden a un minucioso orden comparativo y análisis de los matrices anteriores. En estas sesiones se observan los matices didácticos del docente los planteamientos de actividades secuenciadas, una distribución de espacio dentro del salón y fuera de él, además de una propuesta de canciones y juegos que construyen la atmósfera educativa que los estudiantes necesitan para asegurar su motivación permanente.

<b>Sesión de aprendizaje N°1</b>	
<b>Competencia:</b> Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.	<b>Capacidades:</b> Infiere e interpreta información del texto escrito.
<b>Desempeño:</b> Identifica información explícita que se encuentra en distintas partes del texto.	<b>Momento:</b> Estrategia antes de la lectura
<b>Estrategia:</b> Estrategia para establecer una estructura organizativa del texto	<b>Duración:</b> 90 minutos
<b>Distribución del espacio:</b> Las carpetas arrimadas a los extremos del salón y diversos libros colocados alrededor. Los libros son de la biblioteca de aula y de la biblioteca del salón en total deberán ser en promedio 100 libros.	
<b>Inicio</b> <i>Cantamos y descubrimos los índices de los libros</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Canta una canción juntamente con las estudiantes sobre: “Una polilla que se come los libros y luego los cuenta”. Polillita de la cantautora Rita del Prado.</li> <li>● Plantea la siguiente propuesta: “El día de hoy tenemos en el salón muchísimos libros distribuidos por todo el salón y encontraremos diferentes tipos de índices, es decir, los lugares donde se ponen los capítulos nos dicen las partes que conforman un libro para luego leerlos”.</li> <li>● Explica: “Los índices son importantes porque nos permiten encontrar fácilmente algo que nos gusta o nos piden buscar. Desde la Biblia que tenemos en el salón, si queremos encontrar alguna parábola, hasta un libro de cocina para buscar nuestro plato favorito. Algunos libros tienen el índice en las primeras páginas, otros al final, y otros... pues bueno hay que rebuscar muy bien. Por ejemplo, cuando estuve paseando en el salón lo primero que observé fueron los títulos de los libros para ver cuál me puede gustar, mmm... encontré: El Capitán Calzoncillos de Dav Pilkey. Este lo leeremos en unos días, a ver... doy un vistazo al libro en las primeras páginas y en las últimas... ya está. lo encontré. El índice está en la segunda página. Es un libro largo que tiene 20 capítulos y noto capítulos que me parecen muy graciosos como: El anillo hipnótico (pág. 10) y El señor pañalotes (pág. 73) quizás luego pueda leerlos.</li> <li>● Invita a encontrar libros de su gusto y pídeles encontrar algunos capítulos, recetas o experimentos que les interese en estos.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Entrega una ficha de libros (cada una tiene un número en el pie de página) en la que individualmente, tienen que colocar el</li> </ul>

<i>Trabajo individual</i>	nombre de 5 libros, en qué parte de él encontraron el índice, y colocar a su vez, un capítulo o parte que quisieran leer o consideran importantes. Un modelo podría ser el siguiente:												
<b>Desarrollo</b> <i>Trabajo individual</i>	<table border="1" data-bbox="528 398 1350 792"> <thead> <tr> <th data-bbox="528 398 735 528">Nombre del libro</th> <th data-bbox="735 398 927 528">Dónde se encuentra el índice</th> <th data-bbox="927 398 1155 528">¿Qué capítulo te gustaría leer?</th> <th data-bbox="1155 398 1350 528">¿En qué página está?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="528 528 735 658">El libro de los experimentos</td> <td data-bbox="735 528 927 658">Al principio</td> <td data-bbox="927 528 1155 658">El tercero: Experimento con líquidos</td> <td data-bbox="1155 528 1350 658">Pág.24</td> </tr> <tr> <td data-bbox="528 658 735 792">Te Amo Lectura</td> <td data-bbox="735 658 927 792">Al final</td> <td data-bbox="927 658 1155 792">Una hermosísima canción</td> <td data-bbox="1155 658 1350 792">Pág. 83</td> </tr> </tbody> </table> <ul data-bbox="507 831 1383 1196" style="list-style-type: none"> <li>• Terminada la actividad, indica que peguen la ficha en el cuaderno.</li> <li>• Elige cinco estudiantes al azar para que lean sus fichas con las siguientes indicaciones: <ul data-bbox="555 965 1383 1196" style="list-style-type: none"> <li>- Indica que se sacará de una bolsa un número del 1 al 40 y saldrá elegida la estudiante que tenga ese número en su ficha.</li> <li>- Explica que la estudiante elegida responderá lo siguiente: ¿Por qué escogió el cuento?, ¿Qué le llamó la atención para escogerlo? Finalmente, pide que lea los datos escritos en su ficha.</li> </ul> </li> </ul>	Nombre del libro	Dónde se encuentra el índice	¿Qué capítulo te gustaría leer?	¿En qué página está?	El libro de los experimentos	Al principio	El tercero: Experimento con líquidos	Pág.24	Te Amo Lectura	Al final	Una hermosísima canción	Pág. 83
Nombre del libro	Dónde se encuentra el índice	¿Qué capítulo te gustaría leer?	¿En qué página está?										
El libro de los experimentos	Al principio	El tercero: Experimento con líquidos	Pág.24										
Te Amo Lectura	Al final	Una hermosísima canción	Pág. 83										
<b>Cierre</b> <i>Las estudiantes plantean un listado de estrategias para saber dónde se encuentran los índices en los libros</i>	<ul data-bbox="507 1234 1383 1397" style="list-style-type: none"> <li>• Luego de sus intervenciones pregunta: ¿Qué pasos podríamos seguir para poder dónde está el índice de un texto?</li> <li>• Pega un cartel con un listado de estrategias que proponen y añade algunas que consideres importante. Como en el siguiente cuadro:</li> </ul> <table border="1" data-bbox="507 1420 1383 1794"> <tr> <td data-bbox="507 1420 1383 1794" style="text-align: center;"> <p><b>Estrategias para observar el índice de un texto</b></p> <ul data-bbox="544 1525 1383 1794" style="list-style-type: none"> <li>• Observamos el título o el autor de un texto que te interese o te hayan mandado a buscar.</li> <li>• Damos una hojead a al texto para saber dónde está el índice.</li> <li>• Buscamos si el índice está al principio o al final del texto.</li> <li>• Buscamos un capítulo que nos llame la atención.</li> <li>• Finalmente, lo podemos leer o dejarlo según lo que deseemos hacer.</li> </ul> </td> </tr> </table>	<p><b>Estrategias para observar el índice de un texto</b></p> <ul data-bbox="544 1525 1383 1794" style="list-style-type: none"> <li>• Observamos el título o el autor de un texto que te interese o te hayan mandado a buscar.</li> <li>• Damos una hojead a al texto para saber dónde está el índice.</li> <li>• Buscamos si el índice está al principio o al final del texto.</li> <li>• Buscamos un capítulo que nos llame la atención.</li> <li>• Finalmente, lo podemos leer o dejarlo según lo que deseemos hacer.</li> </ul>											
<p><b>Estrategias para observar el índice de un texto</b></p> <ul data-bbox="544 1525 1383 1794" style="list-style-type: none"> <li>• Observamos el título o el autor de un texto que te interese o te hayan mandado a buscar.</li> <li>• Damos una hojead a al texto para saber dónde está el índice.</li> <li>• Buscamos si el índice está al principio o al final del texto.</li> <li>• Buscamos un capítulo que nos llame la atención.</li> <li>• Finalmente, lo podemos leer o dejarlo según lo que deseemos hacer.</li> </ul>													

Sesión de aprendizaje N°2	
<b>Competencia:</b> Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.	<b>Capacidades:</b> Infiere e interpreta información del texto escrito.
<b>Desempeño:</b> Predice de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como silueta del texto, palabras frases, colores dimensiones de las imágenes, contrasta la información del texto que lee.	<b>Momento:</b> Estrategia antes de la lectura.
<b>Estrategia:</b> Estrategia para establecer el objetivo de los textos.	<b>Duración:</b> 90 minutos.
<b>Distribución del espacio:</b> En media luna.	
<p><b>Inicio</b> <i>Tiempo de lectura en voz alta</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Presenta: “El día de hoy aprenderemos a saber qué hacer cuándo nos proponemos una meta u objetivo al leer un libro”.</li> <li>● Invita a observar el libro “Churi”.</li> <li>● Plantea la siguiente propuesta. “El día de hoy quiero leer este libro (señalando el libro “Churi”), pero como no estoy seguro aún de leerlo completo, me planteo un objetivo... quiero saber de qué trata. Qué harían ustedes para saberlo, sin leer el texto completo”.</li> <li>● Indica que, en grupos de 5 personas, propongan tres alternativas para saber de qué trata el libro y luego escribirlas en papeles craft. Al reverso están colocados unos ojos en forma de rombo distribuidos de la siguiente forma:</li> </ul> <div style="text-align: center;">  <div style="border: 1px solid black; background-color: yellow; padding: 5px; display: inline-block; text-align: center;"> <p><b>Estrategias Planteadas por las estudiantes</b></p> </div> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Al terminar de escribir las ideas, indica a los grupos que coloquen los papeles craft alrededor del salón.</li> <li>● Pide a cada grupo exponer sus ideas en los espacios donde han colocado sus papeles craft.</li> </ul>
<p><b>Desarrollo</b> <i>Trabajo colaborativo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Luego de la exposición, pide que se ubiquen en media luna y al centro del salón. Explica: “Todo buen lector, para saber de qué puede tratar un texto, realiza tres pasos: Mira la carátula y contra carátula, lee el título del libro y le da un vistazo general al texto”.</li> <li>● Realiza un modelado en aplicando los tres pasos mencionados anteriormente, preguntándote: qué hay en la carátula, contra carátula y en las imágenes mientras das un vistazo al libro.</li> <li>● Pide que respondan a la siguiente pregunta: “Luego de haber revisado estos tres pasos ¿De qué crees que tratará el cuento?”</li> <li>● Luego de contestada la pregunta, indica: “Es bueno que luego de haber puesto en práctica nuestras estrategias, leamos un poco del cuento para asegurar que nuestras ideas anteriores correspondan con lo que pensamos”.</li> <li>● Lee en voz alta el primer capítulo del cuento el “Churi” con la siguiente distribución del espacio:</li> </ul>



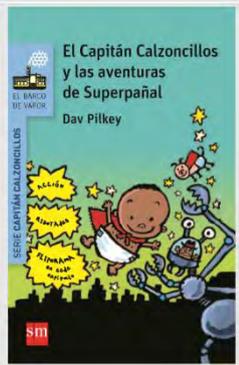
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se ubica en el medio de las estudiantes con un papelógrafo verde con forma de cabeza de serpiente</li> <li>- Indica a las estudiantes que se ubiquen en media luna.</li> <li>- Colocan sus papelógrafos del lado donde se encuentra el dibujo alrededor de la media luna, como se indica en la imagen:</li> </ul> 
<p><b>Cierre</b>  Las estudiantes plantean un listado de estrategias responder a un objetivo lector que se proponga</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Luego de haber contado la historia, plantea las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Tus ideas sobre el libro corresponde con lo que acabamos de leer?, ¿En qué se relacionaron?</li> <li>- ¿Qué estrategias te ayudaron a cumplir con tu objetivo de lectura?</li> </ul> </li> <li>• Pega un cartel con un listado de estrategias que proponen para responder al objetivo del texto y también añade algunas de las estrategias que consideres importantes, como en el siguiente cuadro:</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p style="text-align: center;"><b>Estrategias para responder a objetivos de lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar la carátula y contra carátula.</li> <li>• Leer el título y leer la reseña de la carátula si es que hubiera.</li> <li>• Dar un vistazo general al libro.</li> <li>• Leer el primer capítulo del libro.</li> </ul> </div>

<b>Sesión de aprendizaje N°3</b>	
<b>Competencia:</b> Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.	<b>Capacidades:</b> Infiere e interpreta información del texto escrito.
<b>Desempeño:</b> Predice de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como silueta del texto, palabras frases, colores dimensiones de las imágenes, contrasta la información del texto que lee.	<b>Momento:</b> Estrategia antes de la lectura.
<b>Estrategia:</b> Estrategia para establecer el objetivo de los textos.	<b>Duración:</b> 90 minutos.
<b>Distribución del espacio:</b> Las sillas se colocan en media luna y las carpetas en los extremos del salón.	
<p><b>Inicio</b> <i>Cantamos y presentamos el libro a leer</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Invita a cantar la canción de Luis Pescetti “Ay Lilly”.</li> <li>● Pregunta al final de la canción: ¿Qué te pareció de singular en esta canción?, ¿Siendo niña haces algunas cosas singulares en tus tiempos libres que sea extraño para una niña?</li> <li>● Presenta el propósito de la sesión: “El día de hoy leeremos un pequeño extracto del libro “Pippi Calzaslargas” de Astrid Lindgren, nuestro objetivo es tratar de adelantar un poco sobre qué trata libro usando algunas pautas de lectura”. Muestra el libro a leer. </li> <li>● Plantea lo siguiente: “El día de hoy leeré este libro, pero quiero saber primero de qué trata y para eso tendremos que realizar algunas estrategias que aprendimos la sesión pasada, ¿Te acuerdas de cuáles son?”</li> <li>● Pide que voluntariamente tres estudiantes mencionen las tres cosas que debe realizar un buen lector antes de leer un texto: Leemos la carátula, la contra carátula y finalmente, damos un vistazo al texto.</li> </ul>
<p><b>Desarrollo</b> <i>Trabajo en pares</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Explica: “Algo que no hicimos en la sesión anterior era reflexionar un poco acerca del texto, vamos a profundizar un poco más”.</li> <li>● Realiza las siguientes preguntas en cada parte del libro y pide que respondan de manera oral: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestra la carátula: ¿Cómo se llama el libro?, ¿Qué personajes puedes observar?, ¿Qué están haciendo?</li> <li>- Muestra la contra carátula: ¿Qué hay escrito en la contra carátula?</li> <li>- Realiza un vistazo al texto: ¿Qué imágenes puedes observar?</li> </ul> </li> <li>● Pregunta para que respondan en parejas: “Ahora que hemos observado detalladamente algunos elementos del libro, ¿de qué creen que tratará el texto que vamos a leer?”.</li> <li>● Indica que escriban, en cartulinas de colores, sobre lo que creen que va a tratar la historia y que, al terminar, las peguen en sus carpetas.</li> <li>● Luego, pide hacer una exposición tipo museo. Indica que observen las respuestas de sus compañeras.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Invita a que respondan la siguiente pregunta de manera voluntaria: ¿Cuál fue el “adelanto” de la historia que más te gustó y por qué?</li> <li>• Lee en voz alta las primeras tres páginas del libro Pippi Calzaslargas.</li> </ul>
<p><b>Cierre</b>  <i>Las estudiantes plantean un listado de estrategias para predecir lo que ocurrirá en un texto</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pide que respondan las siguientes preguntas en sus cuadernos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Se cumplieron las predicciones que tuviste sobre la historia del texto?</li> <li>- ¿Cuáles fueron esas predicciones?</li> </ul> </li> <li>• Luego de las respuestas, explica: “A veces hacer predicciones es como ver el póster de una película y mientras lo observamos vamos pensando de qué va a tratar”.</li> <li>• Pregunta: ¿Qué pautas podríamos poner en la clase para poder predecir textos de ahora en adelante?</li> <li>• Pega un cartel con el listado de estrategias que proponen y añade algunas de las estrategias que consideres importante, como en el siguiente cuadro:</li> </ul> <div data-bbox="560 808 1350 1238" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><b>Estrategias para predecir un texto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observamos detenidamente la carátula de un texto, vemos los personajes, colores y las acciones que están realizando.</li> <li>• Leemos lo que dice en la contra carátula del texto</li> <li>• Damos una hojeada a al texto observando algunos dibujos o símbolos que nos den información del texto.</li> <li>• Finalmente, leemos un extracto del cuento para corroborar nuestras predicciones.</li> </ul> </div>

### Sesión de aprendizaje N°4

<b>Competencia:</b> Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.		<b>Capacidades:</b> Infiere e interpreta información del texto escrito.										
<b>Desempeño:</b> Predice de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como silueta del texto, palabras frases, colores dimensiones de las imágenes, contrasta la información del texto que lee.		<b>Momento:</b> Estrategia durante de la lectura.										
<b>Estrategia:</b> Estrategias para activar el conocimiento previo y elaboración de predicciones.		<b>Duración:</b> 90 minutos.										
<b>Distribución del espacio:</b> Las sillas se colocan en media luna y las carpetas en los extremos del salón.												
<p><b>Inicio</b> <i>Cantamos y presentamos el libro a leer</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Invita a jugar con la canción “Yo tengo un moco”, del compositor Luis María Pescetti, en la cual tienen que imitar diversos movimientos.</li> <li>• Presenta el propósito de la sesión: “El día de hoy leeremos un pequeño extracto del libro “El capitán Calzoncillos y las aventuras de Superpañal” de Dav Pilkey en silencio. Nuestro objetivo es tratar de adelantar un poco lo que pasará con la historia, viendo las diferentes situaciones que acontecen”. Se muestra el libro a leer.</li> <li>• Escoge a tres voluntarias para mencionar las tres acciones que debe realizar un buen lector antes de leer un texto: Lee la carátula, la contra carátula y finalmente, realiza un vistazo general al texto.</li> </ul>											
<p><b>Desarrollo</b> <i>Trabajo individual y en pares para analizar un texto</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indica: “Ahora vamos a leer el texto en silencio de la página 13 hasta la página 16”.</li> <li>• Luego de terminada la lectura, pregunta: ¿Qué es lo que ha pasado en la historia hasta este momento?</li> <li>• Indica: “Ahora que recordamos lo que ha pasado hasta este momento en la historia, vamos a predecir algunas cosas que podrían ocurrir en la ella, llenando el siguiente recuadro” (presentamos posibles respuestas):</li> </ul> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">Cosas que han ocurrido</th> <th style="width: 33%;">Cosas que podrían ocurrir</th> <th style="width: 33%;">Qué pistas me indican que eso puede ocurrir</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ha nacido un bebé muy especial.</td> <td>Que podría salvar el mundo de un malhechor.</td> <td>En el texto dice “Nadie sabría que iba a ser un superhéroe”.</td> </tr> <tr> <td>El villano Chucho Muerde Mucho ha aparecido.</td> <td>Que podría enfrentarse con el bebé.</td> <td>El villano dice “Acuérdate bien de mi nombre”. Mientras coge su libro de Planes malvados.</td> </tr> </tbody> </table>			Cosas que han ocurrido	Cosas que podrían ocurrir	Qué pistas me indican que eso puede ocurrir	Ha nacido un bebé muy especial.	Que podría salvar el mundo de un malhechor.	En el texto dice “Nadie sabría que iba a ser un superhéroe”.	El villano Chucho Muerde Mucho ha aparecido.	Que podría enfrentarse con el bebé.	El villano dice “Acuérdate bien de mi nombre”. Mientras coge su libro de Planes malvados.
Cosas que han ocurrido	Cosas que podrían ocurrir	Qué pistas me indican que eso puede ocurrir										
Ha nacido un bebé muy especial.	Que podría salvar el mundo de un malhechor.	En el texto dice “Nadie sabría que iba a ser un superhéroe”.										
El villano Chucho Muerde Mucho ha aparecido.	Que podría enfrentarse con el bebé.	El villano dice “Acuérdate bien de mi nombre”. Mientras coge su libro de Planes malvados.										



	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pide compartir sus predicciones con la persona que tienen a su costado. Luego, pide que voluntariamente, mencionen algunas de sus ideas a todo el salón.</li> <li>● Pide que dibujen en parejas una de las mejores predicciones que hay en sus trabajos en forma de Cómic.</li> <li>● Luego de finalizado los dibujos, indica que coloquen los cómics en los papeles craft que están pegados en la pizarra.</li> <li>● Lee en voz alta las siguientes seis páginas del libro.</li> <li>● Analiza, juntamente con las estudiantes, cuáles fueron las predicciones acertadas.</li> </ul>
<p><b>Cierre</b>  <i>Las estudiantes plantean un listado de estrategias para predecir lo que ocurrirá en un texto</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Indica: “Ahora que hemos observado muchas predicciones, quiero que respondan en su cuaderno algunas preguntas para reflexionar sobre lo que hemos realizado”.</li> <li>● Pide que respondan las siguientes preguntas en sus cuadernos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué te ha ayudado a predecir lo que ha ocurrido en la lectura del Capitán Calzoncillos?</li> <li>- ¿Por qué crees que algunas de tus predicciones no fueron acertadas?</li> </ul> </li> <li>● Luego de responder en sus cuadernos, pregunta: ¿Qué es lo que harían la próxima vez que se pida hacer predicciones de un texto?</li> <li>● Pega un cartel con el listado de estrategias que proponen y añade las que consideres importantes, como en el siguiente cuadro:</li> </ul> <div data-bbox="571 1034 1353 1429" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p style="text-align: center;"><b>Estrategias para predecir un texto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Revisamos la carátula, contra carátula y damos un vistazo al texto.</li> <li>● Leemos partes que nos dan una “pista” sobre lo que podría ocurrir.</li> <li>● Escribimos o dibujamos lo que creemos que va a pasar en la historia.</li> <li>● Corroboramos nuestras predicciones con nuestras compañeras.</li> </ul> </div>

Sesión de aprendizaje N°5	
<b>Competencia:</b> Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.	<b>Capacidades:</b> Obtiene información del texto escrito.
<b>Desempeño:</b> Distingue información de otra próxima y semejante, en la que selecciona datos específicos en diversos tipos de textos (por ejemplo, sin referentes próximos, guiones de diálogo, ilustraciones), con vocabulario variado, de acuerdo con las temáticas abordadas.	<b>Momento:</b> Estrategia durante de la lectura.
<b>Estrategia:</b> Estrategia de adquisición de vocabulario.	<b>Duración:</b> 90 minutos.
<b>Distribución del espacio:</b> Las sillas se colocan en media luna y las carpetas en los extremos del salón.	
<p><b>Inicio</b> Cantamos y presentamos el libro a leer</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pide que canten la canción del compositor colombiano Jairo Ojeda "Viento".</li> <li>● Pide que salgan al patio, y formen una media luna. Da la siguiente indicación: "Cierren los ojos y escuchen lo que les rodea hasta que les dé la señal".</li> <li>● Luego de terminado el tiempo, pregunta qué sonidos del ambiente han podido distinguir (pueden decir, pájaros, el sonido de las hojas, las voces de algunos niños etc.).</li> <li>● Presenta la sesión diciendo: "Algunas poesías están inspiradas en el ambiente natural en el que los escritores realizan sus escritos, hoy trataremos de descubrir todo el vocabulario de una poesía acerca de la naturaleza, profundizando en cada palabra para entender su significado".</li> <li>● Pide que retornen nuevamente al aula, y que escuchen las siguientes pautas: "Algunas veces nos vamos a topar con textos muy pequeños, pero que son difíciles de entender muchas veces por su vocabulario y otras veces, porque no nos dicen exactamente qué es lo que nos quieren decir. La poesía así es, una forma de escritura muy particular que vamos a descubrir".</li> <li>● Indica que lean en voz alta la poesía "El pajarillo canta" mostrando la imagen del libro.</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p style="text-align: center;"><i>Un pajarillo canta desde la lima y azahar llovizna.</i></p> </div>  <ul style="list-style-type: none"> <li>● Pide que observen la imagen cuidadosamente, respondan en parejas: ¿Qué es lo que pueden ver en la imagen?, ¿cómo crees que se relaciona la imagen con la poesía que hemos leído?</li> </ul>
<p><b>Desarrollo</b> Trabajo en pares para analizar el texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Indica: "De manera individual, completen el siguiente recuadro colocando las relaciones que existen entre los dibujos y las palabras de la poesía, además coloquen las palabras que no entienden". Este recuadro podría contener la siguiente información:</li> </ul>

Palabras de la poesía	Dibujos que responden a la poesía	Palabras que no entiendo
Un pajarillo	Hay un pájaro en forma de un limón	"Cuando dice desde la lima"
Llovizna	Hay como una lluvia de papel blanco que cae del cielo.	"Cuando dice azahar llovizna"

- Pide que voluntariamente compartan algunas respuestas de sus recuadros. Luego, sigue este proceso:
  - Expresa: "Los poetas son expertos en escribir detalles que para otros son desapercibidos, por ejemplo, notamos que se nos habla de un pájaro que desde..."
  - Pregunta: La palabra desde, ¿Qué puede significar?
  - Responde: Exacto un lugar.
  - Pregunta: Pero... ¿En qué lugar creen que puede cantar un pajarillo?
  - Responde: Claro, desde un árbol. Aparentemente no nos dicen qué tipo de árbol es, pero se nos muestra un pajarito con forma de limón en la imagen.
  - Pregunta: ¿Qué fruto podría tener ese árbol según la imagen?
  - Responde: Lo último a descifrar es la frase "azahar llovizna", vocabulario pesado, pero tenemos pistas. En una poesía nada está puesto de casualidad, la lluvia, nos debe decir algo, quizás sea una lluvia.
  - Pregunta: ¿Qué particularidad podría tener la lluvia?
  - Responde: Muy bien, una lluvia con elementos blancos, en este caso son pétalos blancos que van cayendo de ese árbol.
- Lee nuevamente la poesía en voz alta sin ver la imagen. Ahora pide que, en grupos de dos, realicen un dibujo sobre la poesía leída, utilizando su imaginación para expresar su propia idea de cómo sería la escena que describe el poeta.
- Pide que coloquen sus dibujos alrededor del salón y utiliza la técnica del museo para que todas puedan observar sus dibujos y leer algunos de sus escritos.

<p><b>Cierre</b>  <i>Las estudiantes plantean un listado de estrategias para la adquisición de vocabulario en una poesía</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Indica: “Ahora que todas han puesto sus propias interpretaciones del texto, vamos a verificar si todas han cumplido con el objetivo del día de hoy, sacamos nuestros cuadernos y copiamos las siguientes preguntas”: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué te ha ayudado a descubrir los significados de la poesía?</li> <li>- ¿Qué es lo que te ha parecido más fácil y qué te ha parecido más difícil? ¿Por qué?</li> </ul> </li> <li>● Indica que expresen sus ideas sobre lo que pueden hacer si en otro momento vuelven a leer una poesía.</li> <li>● Pega un cartel con un listado de estrategias que proponen y añade algunas que consideres importante, como en el siguiente cuadro:</li> </ul> <div data-bbox="539 701 1337 1088" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p style="text-align: center;"><b>Estrategias para leer una poesía</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Damos una primera leída al texto completo.</li> <li>● Si hay dibujos, los observamos.</li> <li>● Relacionamos los dibujos con lo que dice el escritor.</li> <li>● Nos damos un tiempo para relacionar algunas palabras que no conocemos con algunos dibujos que ya nos da el escritor.</li> <li>● Finalmente, podemos dibujar cómo nosotros entendemos lo que hemos leído.</li> </ul> </div>
--	--

<b>Sesión de aprendizaje N°6</b>	
<b>Competencia:</b> Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.	<b>Capacidades:</b> Obtiene información de texto escrito.
<b>Desempeño:</b> Distingue información de otra próxima y semejante, con palabras conocidas y, en ocasiones, con vocabulario variado, de acuerdo con las temáticas abordadas.	<b>Momento:</b> Estrategia durante de la lectura.
<b>Estrategia:</b> Estrategia de adquisición de vocabulario (no parar de leer ante un vocabulario complejo).	<b>Duración:</b> 90 minutos
<b>Distribución del espacio:</b> Las sillas y carpetas se colocan alrededor del aula, formando un cuadrado, dejando el centro del espacio vacío.	
<p><b>Inicio</b> <i>Cantamos y presentamos el libro a leer</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Realiza una ronda en el centro del salón cantando la canción limoncito limón verde (Carnaval de Huancayo).</li> <li>● Luego de la ronda, pregunta: ¿Por qué crees que se cantará esta canción en época de carnavales?</li> <li>● Presenta al propósito de la sesión: “Así como hay canciones en la sierra de nuestro Perú que hablan sobre el amor, también hay muchos libros que se escriben sobre estos temas en nuestro país, hoy leeremos un extracto de un cuento sobre el amor que siente un niño ayacuchano”.</li> </ul> 
<p><b>Desarrollo</b> <i>Se lee en silencio y se subraya las palabras que más se nos dificulte.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Explica antes de leer el texto: “El día de hoy quiero leer este libro, pero he escuchado que tiene palabras muy difíciles que quizás nos hagan parar algunas veces, pero aprenderemos a leer, superando los obstáculos que se nos presenten”.</li> <li>● Indica: “Lo primero, que tenemos que hacer es leer el texto de manera silenciosa, solo leeremos las dos primeras páginas”.</li> <li>● Pide que realicen una primera lectura, sin parar de leer, así no se logre entender algunas palabras al principio.</li> <li>● Explica que leerás el texto en voz alta y harás preguntas mientras estés leyendo. Sigue el siguiente proceso: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comienza con el modelado: “Bien ahora vamos a leer todos juntos de nuevo, pero primero quiero que escuchen lo que voy pensando mientras estoy leyendo. En primer lugar, leo la frase con la que comienza el libro, observo que está entre comillas. Pide que lean la frase: “Noche de luna en la quebrada de Viseca”.</li> <li>- Comenta: “Me imagino que es un escenario, Viseca probablemente sea un lugar... debe de estar muy oscuro y la luna brillando, seguiré leyendo”.</li> <li>- Pide a una estudiante que siga la lectura: “Pobre palomita, por donde has venido, buscando la arena, por Dios, por los suelos”.</li> <li>- Continúa: “Aquí alguien está hablando de una persona muy entusiasmada. Sigo leyendo entonces”: Justinay, te pareces a las torcasas de Sauciyok! (La voz la hace el docente)</li> <li>- ¡Déjame, niño, anda donde tus señoritas! (Una de las niñas sigue el diálogo)</li> </ul> </li> </ul>

	<p>- ¿Y el Kutu? ¡Al Kutu le quieres, su cara de sapo te gusta! (Cierra el docente)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Explica: “Aquí hay un diálogo y lo sé porque hay unos guiones. Espera, no sé qué son torcazas, ni tampoco qué será Sauciyok, no le daré mucha importancia. Está hablando de una niña Justina, eso sí lo entiendo, y es lo importante. Parece que la niña está sacando al niño del lugar. Luego, el niño le está diciendo que quiere a un niño que no es él, que tiene cara de sapo. Entiendo entonces que le está reclamando que no lo quiere. Ahí pararé”.</li> <li>● Detalla: “Hay ocasiones en las cuáles es mejor entender el sentido que tiene el texto que saber el significado de todas las palabras. En el caso que sea muy urgente y luego de haber tratado de leer el párrafo, texto o palabra complemente, puedes buscar en un diccionario o incluso preguntarle a una compañera tuya.</li> <li>● Pregunta: “Por ejemplo: ¿Alguien podría decirme qué es una torcaza?”</li> <li>● Responde: “Claro... es un ave, algunos la conocen y otras no, y no le daremos mucha importancia hasta tener tiempo de profundizar en ello. A continuación, realizaremos una lectura sin prestar tanta atención a las palabras complicadas.</li> <li>● Luego del modelado, indica que lean las siguientes dos páginas del texto, dos veces y con las siguientes pautas: En la primera lectura, no se detengan por palabras complicadas y en la segunda lectura, subrayen las palabras que no conozcan.</li> <li>● Terminada la lectura, pide escribir lo sucedido en el texto (hasta donde se detuvieron) en no más de dos párrafos. Pide que voluntariamente, lean lo que han escrito.</li> </ul>
<p><b>Cierre</b> <i>Las estudiantes plantean un listado de estrategias para no parar de leer ante vocabulario difícil</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pregunta: ¿Qué podríamos recomendarle a una niña para que no tenga tantas dificultades para leer este cuento?</li> <li>● Escucha las ideas sobre sus recomendaciones.</li> <li>● Pega un cartel con un listado de estrategias que proponen y añade las que consideres importante, como en el siguiente cuadro:</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p style="text-align: center;"><b>Estrategias para no quedarse paralizado en la lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Leemos TODO el texto sin preocuparnos si no entendemos.</li> <li>● Comprendemos la situación de los personajes y no tanto las palabras que no entendemos.</li> <li>● Si hay una palabra complicada la dejamos de lado por el momento.</li> <li>● Si no entendemos la lectura por una palabra, preguntamos a un amigo o la buscamos en el diccionario.</li> </ul> </div>

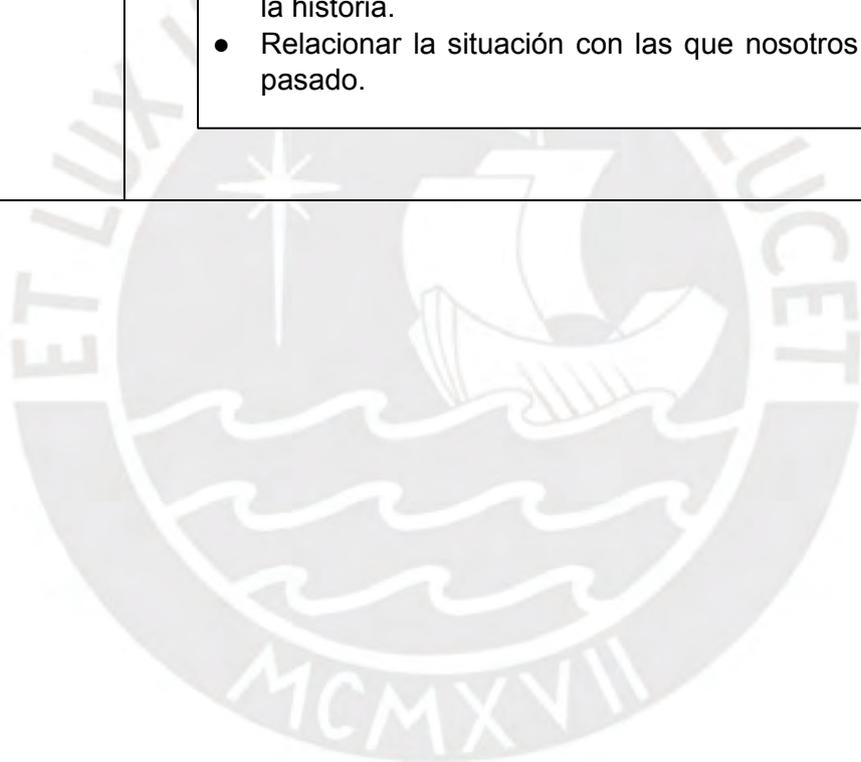
<b>Sesión de aprendizaje N°7</b>	
<b>Competencia:</b> Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.	<b>Capacidades:</b> Infiere e interpreta información del texto escrito.
<b>Desempeño:</b> Predice de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como silueta del texto, palabras frases, colores dimensiones de las imágenes, contrasta la información del texto que lee.	<b>Momento:</b> Estrategia durante de la lectura.
<b>Estrategia:</b> Estrategia de obtención de significados del texto confirmando predicciones (predicting) y cuestionamiento de textos (questioning)	<b>Duración:</b> 45 minutos.
<b>Distribución del espacio:</b> En media luna al inicio de la sesión y en el cierre con las carpetas a los alrededores del salón dejando todo el espacio al centro.	
<b>Inicio</b> <i>Tiempo de lectura en voz alta</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Relata la siguiente historia: “Había un niño llamado Ernesto que desde Ayacucho manda los siguientes mensajes de WhatsApp a alguien en Lima” (Se proyecta el siguiente mensaje en el televisor del aula). <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ernesto: Hace mucho tiempo que no leo mensajes tuyos.</li> <li>- Ernesto: Quisiera saber si en algún momento podrías venir a visitarme.</li> <li>- Ernesto: Te acuerdas de que siempre que llegaba un mensaje tuyo, cantaba la linda canción que tú me ensañaste, pues ahora mismo la canto.</li> <li>- Ernesto: Chiarallaway mayupatapu cartamawanispa. Ciertuchum, ciertuchum cartamarhuarqanki (Todas las niñas cantan la canción.</li> <li>- Ernesto: Espero tu respuesta.</li> </ul> </li> <li>● Pide que respondan las siguientes preguntas en parejas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿De qué crees que trata la canción que cantó Ernesto?</li> <li>- ¿A quién crees que le escribe Ernesto?</li> </ul> </li> <li>● Indica lo siguiente: “Ahora comprobaremos si realmente se trata del destinatario que ustedes piensan”.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b> <i>Tiempo de compartir en pares</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Continúa el relato de la historia: “Ahora vamos a escuchar la segunda parte del mensaje: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carla: Claro hijo, yo siempre te escribo, pero a veces tienes que esperar un poco, sabes que yo trabajo mucho aquí en Lima.</li> <li>- Carla: En todo este tiempo he pensado en ti, y es más te he traído unos obsequios, pero son sorpresa, ya verás cuando vaya allá.</li> <li>- Carla: Nos vemos en septiembre en Ayacucho hijito.</li> <li>- Carla. ¡Ah! Me olvidaba esa canción me la cantaba tu abuelo, antes ellos utilizaban cartas para comunicarse, por si acaso te hayas olvidado de qué se trata te mando la traducción.</li> <li>- Carla: “A las orillas del río Chiara me ha llegado una carta. Es cierto, es cierto me ha llegado una carta”.</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunta: ¿Qué partes del texto les pueden ayudar a saber quién es el destinatario de la carta?, y ¿Por qué consideras que te ayudaría?</li> <li>• Pide que escriban en parejas, y en cartulinas de colores, recomendaciones para saber quién escribe un mensaje escrito sin necesidad de leer todo el texto, para luego pegar sus trabajos en la pizarra.</li> </ul>
<p><b>Cierre</b>  <i>Las niñas colocan proponen ideas para predecir el destinatario del mensaje de un texto.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pide que lean las ideas propuestas y analíenlas de manera conjunta. Escoge tres propuestas significativas para predecir el destinatario de un mensaje. Algunas de estas propuestas pueden ser: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las emociones de un personaje pueden ayudarnos a saber de quién proviene el mensaje.</li> <li>- La canción estaba relacionada al destinatario del mensaje.</li> <li>- El lugar de donde viene el mensaje también es un buen dato para saber quién podría ser el que la que escribe.</li> </ul> </li> </ul>



<b>Sesión de aprendizaje N°8</b>	
<b>Competencia:</b> Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.	<b>Capacidades:</b> Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.
<b>Desempeño:</b> Explica el tema, el propósito, la enseñanza, así como adjetivaciones y las motivaciones de personas y personajes.	<b>Momento:</b> Estrategia durante de la lectura.
<b>Estrategia:</b> Estrategia de obtención de significados del texto confirmando predicciones (predicting) y cuestionamiento de textos (questioning).	<b>Duración:</b> 90 minutos
<b>Distribución del espacio:</b> Carpetas alrededor, y espacio vacío en el centro.	
<b>Inicio</b> <i>Tiempo de lectura por turnos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pide que canten la canción el Muki, de la cantautora Chalena Vásquez.</li> <li>● Indica: “En nuestra literatura peruana existen cuentos y leyendas que tienen personajes fantásticos. En la canción del Muki, el duende que vive en las minas protege las riquezas del lugar y despista a los que lo visitan. Hoy día vamos a leer otra leyenda de un ser mitológico peruano que engañará a todo un pueblo.</li> <li>● Pregunta: ¿Quieren escuchar la historia?</li> <li>● Detalla: “Luego de escuchar la historia, asumiremos el rol de uno de los personajes para poder comprender la intención que tuvo el autor cuando la creo. Pregunta: ¿Estamos preparados?”.</li> <li>● Escoge a diferentes estudiantes al azar para que lean el cuento. Una de ellas lee y luego la siguiente prosigue en donde se quedó la primera.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b> <i>Trabajo colaborativo para debate grupal</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Explica luego de la lectura: “Ahora que han escuchado todas las hazañas que hace el Yacuruna para conquistar y engañar a la joven doncella para desaparecerla, interpretaremos a los dos personajes en juego de roles.</li> <li>● Divide el salón en la mitad y menciona lo siguiente: “La mitad del salón hará del papel del Yacuruna tratando de engañar a la doncella, y la otra mitad hará de la doncella que se defiende de las tentativas del Yacuruna”.</li> <li>● Pide que conjuntamente, hagan dos grandes grupos de discusión y creen diálogos de los dos personajes.</li> <li>● Luego de creado los diálogos, indica que ambos grupos escojan a una sola representante para realizar el rol de los personajes enfrentando las respuestas de ambos equipos.</li> <li>● Dirige un diálogo grupal sobre la siguiente pregunta: ¿Estará bien confiar en las personas sin conocerlas del todo?, ¿por qué?</li> <li>● Luego del diálogo, explica lo siguiente “Ahora que conocemos mejor las leyendas, les cuento que hace muchísimos años en muchas partes del mundo, incluidos el Perú, se utilizaban estos relatos para poder enseñar a las personas ciertos valores, como el cuidado, el respeto y la defensa de la propia vida,</li> <li>● Pregunta: ¿Qué piensas tú que te ha querido enseñar esta leyenda?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Indica que respondan la siguiente pregunta en sus cuadernos: ¿Qué nos habrá querido enseñar esta leyenda para nuestras vidas?</li> <li>● Pide que voluntariamente compartan sus respuestas con el resto del salón.</li> </ul>
<p><b>Cierre</b>  <i>Las niñas colocan proponen ideas para comprender las ideas que nos quiere transmitir un texto.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pide que escriban en cartulinas de colores algunas pautas que nos puedan ayudar a entender mejor la intención del autor en una leyenda o relato.</li> <li>● Pide que coloquen sus cartulinas en un papel craft que has pegado en la pizarra y analicen sus propuestas</li> <li>● Coloca las pautas escogidas en el papelógrafo. Este puede tener las siguientes ideas:</li> </ul> <div data-bbox="564 676 1347 936" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>Para entender mejor la intención de un cuento o relato:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Interpretar los papeles de los personajes principales.</li> <li>● Dialogar sobre los problemas y conflictos que hay en la historia.</li> <li>● Relacionar la situación con las que nosotros hemos pasado.</li> </ul> </div>



Sesión de aprendizaje N°9	
<b>Competencia:</b> Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.	<b>Capacidades:</b> Infiere e interpreta información del texto escrito.
<b>Desempeño:</b> Establece relaciones lógicas de causa-efecto, semejanza-diferencia y enseñanza y propósito, a partir de la información explícita e implícita relevante del texto.	<b>Momento:</b> Estrategia durante de la lectura.
<b>Estrategia:</b> Estrategia de monitoreo de comprensión de lectura.	<b>Duración:</b> 45 minutos
<b>Distribución del espacio:</b> Media luna, con distribución de las carpetas alrededor del salón.	
<b>Inicio</b> Presentación de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canta la canción el vampiro negro del compositor Luis María Pescetti (3 minutos). En cada momento de la canción historia pide que respondan a esta pregunta: “y ahora... ¿Qué crees que pasará con el vampiro?”.</li> <li>• Indica: “El día de hoy te voy a compartir un libro que me gusta mucho, en el que vamos a ir prediciendo qué le va a ir ocurriendo al personaje de la historia. Para ello, tendremos primero que analizar algunas partes del libro como lo hemos hecho anteriormente”.</li> <li>• Revisa con las estudiantes, la carátula, contra carátula, y el contenido general del libro.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b> Tiempo de compartir en pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee en voz alta el cuento “Doña Eremita, dueña de la carretera”.</li> <li>• Realiza varias pausas en la lectura y pregunta: “Según lo que hemos leído, ¿qué crees que hará Doña Eremita con su carro?, ¿hasta cuándo crees que el carro va a aguantar?”.</li> <li>• Lee el cuento hasta terminarlo con las pautas antes mencionadas.</li> <li>• Pregunta: ¿Qué partes o frases del texto nos ayudan a saber lo que va a pasar hasta el final relacionado al carro de Doña Eremita?</li> </ul> 
<b>Cierre</b> Las niñas colocan ideas para predecir los sucesos lógicos del cuento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indica que, en parejas, escriban en cartulinas algunas pistas para darse cuenta de cómo predecir algunos acontecimientos que pueden ir en un texto con la frase: “Para darme cuenta de lo que va a hacer Doña Eremita con su carro me puedo fijar en...”.</li> <li>• Pide que coloquen sus ideas en un papelógrafo que se encuentra en la pizarra.</li> <li>• Pide que identifiquen cuáles son las pistas que más se repiten y cuáles son las más importantes.</li> <li>• Finalmente, coloca en el papelógrafo las pistas más importantes. Este podría contener las ideas: <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>Para darme cuenta de lo que va a hacer Doña Eremita con su carro me puedo fijar en...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La frase “¿Quién los necesita?”</li> <li>• Eremita siempre “inspecciona” el carro.</li> <li>• Eremita siempre tira las piezas y “sigue con su camino”.</li> </ul> </div> </li> </ul>

<b>Sesión de aprendizaje N°10</b>	
<b>Competencia:</b> Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.	<b>Capacidades:</b> Infiere e interpreta información del texto escrito.
<b>Desempeño:</b> Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos y lugares. Establece relaciones de causa-efecto a partir de la información explícita e implícita relevante del texto.	<b>Momento:</b> Estrategia durante de la lectura.
<b>Estrategia:</b> Estrategia de monitoreo de comprensión de lectura.	<b>Duración:</b> 90 minutos
<b>Distribución del espacio:</b> Las carpetas puestas en filas.	
<b>Inicio</b> <i>Cantamos y analizamos un texto</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canta la canción “<i>Vinagruto</i>” de la cantautora Teresita Fernández. Mientras lo haces, omite intencionalmente algunas partes para que puedan completarlas mediante intervenciones orales voluntarias.   <i>Vinagruto es un gatito que parece un _____,  Es un gato chiquitito relamido y _____,  le gustan las sardinas y es amigo del ratón,  es un gato muy sociable mi gatito de algodón</i>   <i>Yo le puse Vinagruto, por estar feo y flaquito  Pero tanto lo cuide, que parece Vinagruto  Un gatito de _____  Miau, Miau, Miau con cascabel</i> </li> <li>• Presenta el objetivo de la sesión: “El día de hoy aprenderemos a encontrar información de una historia o cuento, aun cuando se omiten algunas palabras. Así descubriremos lo que ocurre en la segunda parte de la canción del gatito “<i>Vinagruto</i>”.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b> <i>Descubrimos palabras que no están escritas en el texto</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyecta la segunda letra de la canción con algunas omisiones en las estrofas.</li> <li>• Indica:   “En la segunda estrofa de la canción debemos encontrar las palabras que faltan, pero para hacerlo, debemos leer lo que dice antes y después de las oraciones que la componen. Por ejemplo, en la primera parte estaba en un... cuando yo lo recogí. Podríamos preguntarnos...si el gato estaba en algún lugar, ¿en dónde podría estar?” </li> <li>• Pide que intervengan de forma oral y voluntaria para referir las posibles opciones y las colocas en la pizarra.</li> <li>• Indica que completen las palabras omitidas de la segunda estrofa de la canción en una ficha de aprendizaje que contiene el siguiente texto:   <i>Estaba en un _____ cuando yo lo recogí  Chiquitito y muerto de _____ botado por ahí  Le di un plato de leche y se puso tan feliz  Que metía los bigotes, las _____ y la nariz</i> </li> </ul>

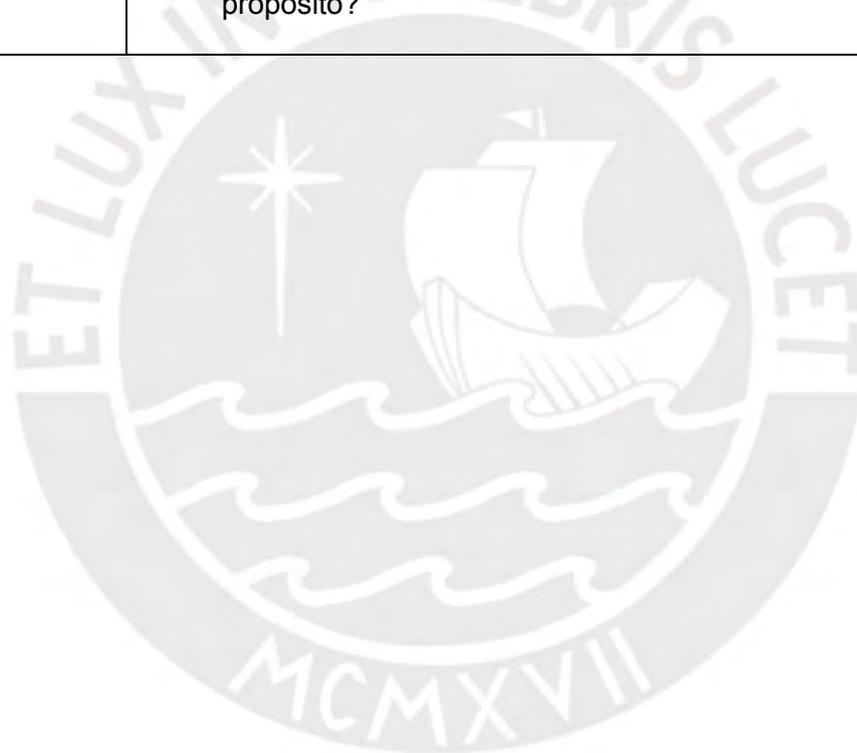
	<p><i>No se va para el tejado porque no sabe _____  Y se va por la ventana, mira la _____ salir  La _____ es un queso teñido de un mar de añil,  Y mi gato se pregunta, si habrán _____ ahí</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Invita a responder de manera oral cada una de las oraciones completas, justificando por qué las colocaron, y describiendo el análisis que utilizaron para dicho fin.</li> <li>● Canta la canción completa utilizando las palabras exactas y comprobando si lo que pusieron era correcto o estaba cerca a los que ellas habían pensado.</li> </ul>
<p><b>Cierre</b>  <i>Las niñas colocan proponen ideas para descubrir palabras y realizan una ficha metacognitiva</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Indica que planteen tres estrategias que les parecieron más significativas con relación a descubrir o prever las palabras de un texto. Algunas de estas propuestas pueden ser: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leo las palabras que están delante o atrás de la palabra a descubrir para comprender su sentido.</li> <li>- Compruebo si la palabra además de ser apropiada encaja con la rima de la canción.</li> <li>- Elijo la palabra que tenga más sentido a la oración, por ejemplo, si están hablando de frutas es poco probable que vaya una acción.</li> </ul> </li> <li>● Pide que respondan en una ficha de autoevaluación las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuál fue tu mayor dificultad al descifrar las palabras que no estaban escritas en las estrofas?</li> <li>- Si tuvieras que elegir la estrategia que más te sirvió para descubrir las palabras escondidas, ¿cuál sería?</li> </ul> </li> </ul>

<b>Sesión de aprendizaje N°11</b>	
<b>Competencia:</b> Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.	<b>Capacidades:</b> Infiere e interpreta información del texto escrito.
<b>Desempeño:</b> Establece relaciones lógicas de causa-efecto, semejanza-diferencia y enseñanza y propósito.	<b>Momento:</b> Estrategia durante de la lectura.
<b>Estrategia:</b> Estrategia de monitoreo de comprensión de lectura.	<b>Duración:</b> 90 minutos
<b>Distribución del espacio:</b> Carpetas en filas o columnas.	
<b>Inicio</b> Tiempo de lectura en voz alta	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realiza la ronda “El baile de los duendes”, en la que tienen que seguir indicaciones como: Colocar las manos cada vez más abajo, hasta llegar a los tobillos y de manera entrelazada con sus compañeros.</li> <li>Presenta el objetivo de la sesión: “Así como en esta ronda hemos utilizado nuestra imaginación para realizar objetivos en conjunto, la historia que hoy les voy a leer es sobre un grupo de niños que, imaginando que son marineros y marineras, van en busca de un monstruo del mar. Mientras vamos leyendo el libro “Momo” del autor Michael Ende, verificaremos si estamos comprendiendo lo que estamos leyendo”.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b> Tiempo de compartir en pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisa la carátula, contra carátula junto con las estudiantes, y den un vistazo preliminar al libro.</li> <li>Pide que expresen sus hallazgos. Lee el cuento en voz alta.</li> <li>Realiza la primera pausa al final de la primera página del capítulo y refiere lo siguiente: “Hasta aquí hay muchísimas palabras complicadas que he pasado por alto, sin embargo, como ya lo hemos visto en las sesiones anteriores, lo importante por el momento, es si hemos entendido la historia hasta esta parte...”.</li> <li>Pide que en pares respondan la siguiente pregunta “¿Qué ha pasado en la lectura hasta el momento?” y luego, que, de manera voluntaria, expresen oralmente sus respuestas</li> <li>Continúa leyendo la historia. Realiza una pausa después de pasar dos páginas más, y refiere lo siguiente: “Aquí hay un suceso que cambia el rumbo de la historia, un personaje que transforma todo a su alrededor. A veces para sumergirnos un poco más en la lectura, podemos conectarla con un suceso parecido al que les haya pasado en sus vidas. Vamos a intentarlo”.</li> <li>Indica que en pares respondan a la siguiente situación: “En algunos casos, por ejemplo, en un cumpleaños o reunión familiar, viene alguien y pareciera que cambiara todo a su alrededor. Cuéntale a tu compañera del costado, quién es ese alguien y cómo cambia todo alrededor”.</li> <li>Indica: “Ahora vamos a ver como ese personaje va a dar una solución importante al problema que tienen en la embarcación imaginaria”.</li> <li>Lee el cuento en voz alta hasta que acontece lo referido a las estudiantes.</li> <li>Realiza dos preguntas de cierre para que respondan en el cuaderno: <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué es lo que más te ha gustado de la historia de Momo y sus amigos?</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es lo que no te gustó tanto?</li> </ul>
<p><b>Cierre</b>  <i>Las niñas colocan proponen ideas para monitorear sus propios aprendizajes</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Escuchan algunas de las intervenciones sobre las preguntas escritas.</li> <li>● Pide que participen oralmente respondiendo: ¿Qué es lo que podemos hacer para saber que estamos comprendiendo un texto?</li> <li>● Acoge sus respuestas escribiéndolas en un papelógrafo, y conjuntamente analicen las más importantes. Este podría tener las siguientes ideas: <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">Para saber que estoy comprendiendo puedo...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Recapitular lo que he estado leyendo.</li> <li>● Comentarle a alguien lo que entendido hasta el momento.</li> <li>● Relacionar algo que me haya pasado en la vida para profundizar mejor lo que voy leyendo.</li> </ul> </div> </li> <li>● Entrega una ficha de autoevaluación que contenga las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es lo que te parece más fácil de las estrategias que se han propuesto?</li> <li>- ¿Y lo más difícil?</li> <li>- ¿Qué otras cosas podrías hacer para saber que estás comprendiendo bien lo que estás leyendo?</li> </ul> </li> </ul>

<b>Sesión de aprendizaje N°12</b>	
<b>Competencia:</b> Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.	<b>Capacidades:</b> Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.
<b>Desempeño:</b> Opina acerca del contenido del texto, explica el sentido de algunos recursos textuales (ilustraciones, tamaño de letra, etc.) con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.	<b>Momento:</b> Estrategia después de la lectura.
<b>Estrategia:</b> Estrategias de evaluación de respuesta al propósito lector.	<b>Tiempo total de la sesión:</b> 90 minutos
<b>Distribución del espacio:</b> Carpetas en “U” alrededor del salón, sillas distribuidas por grupos en el centro.	
<b>Inicio</b> <i>Cantamos (Conflicto cognitivo) y se indica el propósito lector.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Canta la canción de Luis Pescetti “Ricardito no me come nada”,</li> <li>● Luego, pide responder oralmente la siguiente pregunta: ¿Qué intención crees que tuvo Luis cuando hizo esta canción?</li> <li>● Da la siguiente indicación: “Es tiempo de poner en práctica todas nuestras estrategias, ahora les leeré un cuento en voz alta, muy especial para mí, con la siguiente consigna: quiero que trates de averiguar según lo que leemos, ¿qué mensaje nos dan los autores de esta historia?”.</li> <li>● Indica participen de manera oral, refiriendo cuáles son las primeras cosas que tenemos que hacer para comenzar a leer un cuento.</li> <li>● Pide una voluntaria para que realice un modelado de cada paso que realiza un buen lector: (Observar carátula, contra carátula, y realizar un vistazo en el texto).</li> <li>● Lee en voz alta el libro: “<i>El pueblo que no quería ser gris</i>” de los autores Beatriz Doummmerc y Ajax Barnes.</li> <li>● Pide que respondan de manera oral las preguntas: Cuando estuvimos leyendo el cuento: ¿Alguien se sintió como el rey?, ¿alguien se sintió como los aldeanos?, ¿por qué?”.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b> <i>Descubrimos palabras que no están escritas en el texto</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Explica que realizarán un trabajo colaborativo, con la siguiente consigna: “A veces en nuestra vida, también nos sentimos como el rey o el pueblo, es decir, en ocasiones recibiendo órdenes, en otras más bien, realizando lo que nosotros pensamos y creemos correcto. Piensa en una situación con tu grupo en la que te has sentido como rey o como las personas del pueblo. Luego, pónganse de acuerdo para realizar una dramatización”.</li> <li>● Pide que tomen nota de las ideas compartidas al recordar alguna vivencia creada o vivida para dramatizarla con sus compañeras.</li> <li>● Luego, pide realizar sus dramatizaciones.</li> <li>● Finalizadas las dramatizaciones, pregunta: ¿Qué creen que hayan sentido los autores cuando hicieron el cuento?</li> <li>● Pide que se reúnan nuevamente en grupos y escriban en papeles pequeños de colores sus respuestas a la siguiente pregunta: ¿Qué crees que habrán tratado de decirnos los autores del cuento con esta historia?</li> </ul>

	Indica que seleccionen las respuestas que no se repitan, y pide que voluntariamente las lean.
<p><b>Cierre</b></p> <p><i>Las niñas colocan proponen ideas para realizar estrategias de evaluación de respuesta al propósito lector.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Invita a responder la siguiente pregunta de manera oral: ¿Cómo podremos descubrir cuál ha sido la intención del autor? Las estudiantes podrían proponer las siguientes estrategias: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ponernos en el lugar de los personajes de la historia.</li> <li>- Preguntar a nuestras compañeras cómo se sintieron leyendo el cuento.</li> <li>- Recordando algún evento parecido que ha pasado en la historia.</li> </ul> </li> <li>● Plantea las siguientes preguntas de metacognición para responder en el cuaderno: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Hemos podido resolver el propósito que nos planteamos al principio de la clase? (¿Qué mensaje nos ha dado el autor de este cuento?)</li> <li>- ¿Cómo te has dado cuenta de que hemos resuelto el propósito?</li> </ul> </li> </ul>



<b>Sesión de aprendizaje N°13</b>	
<b>Competencia:</b> Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.	<b>Capacidades:</b> Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.
<b>Desempeño:</b> Opina acerca del contenido del texto, explica el sentido de algunos recursos textuales (ilustraciones, tamaño de letra, etc.) con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.	<b>Momento:</b> Estrategia después de la lectura.
<b>Estrategia:</b> Hacer conexiones a partir de las experiencias de los estudiantes, otros textos, y del mundo que los rodea.	<b>Tiempo total de la sesión:</b> 45 minutos
<b>Distribución del espacio:</b> Carpetas alrededor, espacio del centro vacío, estudiantes en media luna.	
<b>Inicio</b> <i>Cantamos y analizamos un texto</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Canta una canción recopilada por el escritor José María Arguedas, con las estudiantes:  <i>“Canastita, canastita,  ay mi palomita llenecita de azares,  forasterito soy sin consuelo estoy,  pasajero soy mañana me voy.  Desde lejos he venido,  solamente por quererte,  pasajero soy sin consuelo estoy,  forasterito soy mañana me voy.</i> </li> <li>● Pregunta: ¿Qué es lo que más le gustó de la canción?</li> <li>● Presenta el objetivo de la sesión: “Después de haber cantado la canción el maestro, refiere lo siguiente: “La canción que hemos cantado le gustaba mucho a José María Arguedas. Es un autor que ya hemos visto en las clases de comunicación cuando leímos Warma kuyay. Hoy aprenderemos a hacer relaciones de información que hemos leído del autor para comenzar a leer otro texto. Hoy leeremos <i>“El pato noble”</i>”.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Repasa las estrategias que se realizan antes de la lectura para analizar el cuento <i>“El pato noble”</i>. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisamos la carátula</li> <li>- Revisamos la contra carátula</li> <li>- Leen el título</li> <li>- Dar un vistazo general del libro</li> </ul> </li> <li>● Pregunta: “Ahora que acabamos de observar algunas partes del libro el Pato Noble que nos muestran información sobre lo que trata, ¿crees que esta historia tenga algo en común con la canción y el libro Warma Kuyay?, ¿en qué cosas crees que se podrían parecer?”</li> <li>● Pide que planteen sus hipótesis de manera oral y escribe algunas de estas en una cartulina blanca pegada en la pizarra.</li> </ul>

<p><b>Desarrollo</b> Realizamos conexiones entre canciones y el cuento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Invita a realizar una lectura silenciosa de las 4 primeras páginas del “Pato Noble” de José María Arguedas.</li> <li>- Luego de la lectura, pide que respondan la siguiente pregunta de manera oral y voluntaria: ¿Qué crees que pasará luego del encuentro de la pata blanca con el pato negro?</li> <li>● Termina de leer el cuento en voz alta y realiza las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Habrá alguna similitud sobre lo que leímos y la canción que cantamos al principio de la clase?</li> <li>- ¿Qué similitudes encuentras entre los personajes del Pato noble, con los de Warma Kuyay?</li> </ul> </li> <li>● Pide que respondan en una ficha las siguientes preguntas acerca de las características de los personajes principales de ambos cuentos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué semejanzas y diferencias encuentras entre el niño Ernesto y el pato?</li> <li>- ¿Qué semejanzas y diferencias encuentras entre la niña Justina y la pata?</li> <li>- ¿Qué semejanzas y diferencias encuentras entre los cuentos leídos y la canción que cantamos al principio de la clase?</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Cierre</b> Las niñas colocan proponen ideas para realizar conexiones con textos o canciones que ya leyeron.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pide que en parejas dialoguen a partir de las preguntas propuestas. Explica que ellas, pueden ayudar a realizar conexiones con los cuentos y canciones que leemos.</li> <li>● Invita a participar oralmente y proponer algunas estrategias para hacer conexiones mientras están leyendo un texto.</li> <li>● Coloca sus ideas en un papelógrafo. Algunas de las propuestas pueden ser las siguientes:</li> </ul> <div data-bbox="496 1189 1366 1529" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><b>Estrategias de conexión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Recordamos alguna canción o texto que hemos leído del mismo autor.</li> <li>● Realizamos estrategias para identificar las partes de un texto.</li> <li>● Leemos partes del texto a leer.</li> <li>● Nos preguntamos si podemos predecir qué va a pasar con los personajes según lo que ya sabemos y hemos leído del</li> </ul> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Pide responder las siguientes preguntas en su cuaderno: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué otras cosas harías tú para hacer conexiones con los textos?</li> <li>- ¿Qué te resultó más difícil para hacer conexiones con el texto que leímos?</li> </ul> </li> </ul>

<b>Sesión de aprendizaje N°14</b>	
<b>Competencia:</b> Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.	<b>Capacidades:</b> Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.
<b>Desempeño:</b> Opina acerca del contenido del texto, explica el sentido de algunos recursos textuales (ilustraciones, tamaño de letra, etc.) con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.	<b>Momento:</b> Estrategia después de la lectura.
<b>Estrategia:</b> Hacer conexiones a partir de las experiencias de los estudiantes, otros textos, y del mundo que los rodea.	<b>Tiempo total de la sesión:</b> 90 minutos
<b>Distribución del espacio:</b> Media luna en el centro del salón.	
<b>Inicio</b> <i>Cantamos y analizamos un texto</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Canta la canción titulada “Di por qué dime abuelita”, del compositor Gabilondo Soler.</li> <li>● Luego, pide que compartan en parejas la siguiente pregunta: ¿Qué vivencia con tu abuelo, abuela o familiar recuerdas con más cariño?</li> <li>● Presenta el objetivo de la clase: “Hoy te voy a leer un cuento que se escribió pensando en un familiar muy especial, luego conjuntamente realizaremos unas actividades para conectar algunas de las ideas de la lectura para relacionarlas con algunos acontecimientos de nuestra vida”.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b> <i>Leemos nuestras experiencias y las relacionamos con el texto</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Lee en voz el libro <i>El corazón y la botella</i>, se hace especial énfasis a la lectura de imágenes desde la portada del cuento. Luego de realizar la lectura, pide que respondan en una hoja rayada lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es lo que más te gusta del cuento?</li> <li>- ¿Qué es lo que no te gustó de la historia?</li> <li>- ¿Con qué experiencia de tu vida podrías relacionar esta historia?</li> </ul> </li> <li>● Indica que se reúnan en grupos y compartan sus respuestas.</li> <li>● En el proceso, monitorea sus respuestas en los grupos de trabajo.</li> <li>● Invita que, de manera voluntaria, participen para responder lo que les gustó y lo que no les gustó del cuento.</li> <li>● Apunta las ideas en la pizarra y comenta algunas de las respuestas que han dado.</li> <li>● Pide que recorten las respuestas de la experiencia personal que tuvieron con la historia. doblen las hojas y las coloquen en un recipiente de vidrio. Invita a cinco estudiantes para que de manera voluntaria participen en seleccionar una de las hojas a manera de sorteo, y den lectura a la respuesta dada.</li> </ul>
<b>Cierre</b> <i>Las niñas colocan proponen ideas para realizar</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Indica que, en parejas, recuerden los tipos de pregunta que nos han ayudado a realizar una conexión con el cuento que hemos leído.</li> <li>● Invita a participar oralmente y proponer estrategias para hacer conexiones mientras están leyendo un texto. Escribe sus ideas</li> </ul>

<p><i>conexiones con nuestras propias vivencias y experiencias</i></p>	<p>en un papelógrafo. Algunas de las propuestas pueden ser las siguientes:</p> <div data-bbox="545 327 1358 640" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><b>Estrategias de conexión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Nos preguntamos: ¿Qué nos gusta del cuento que hemos leído?</li> <li>● Nos preguntamos: ¿Qué no nos gusta del cuento que hemos leído?</li> <li>● Nos preguntamos si podemos relacionar alguna parte del cuento que hemos leído con alguna experiencia de nuestra vida.</li> </ul> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Pide que respondan las siguientes preguntas en una ficha de autoevaluación: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Te ha servido escuchar las experiencias que han tenido tus compañeras para saber conectar tus vivencias con el cuento?, ¿de qué manera?</li> <li>- ¿Qué crees que inspiró al autor para escribir esta historia?</li> </ul> </li> </ul>
--	---

Finalizados los procesos del Proyecto de Innovación Educativa, se destacan los siguientes aportes del mismo:

- Emplea un modo de planificación que posibilita la construcción del diseño pertinente de sesiones de clase orientadas a la enseñanza de estrategias de lectura en ambiente lúdicos y motivadores así como los procesos que se deben de considerar previamente a su presentación en cualquier I.E pública y privada que desee aplicarla.
- Propone sesiones de clases innovadoras que tienen en consideración las competencias de lectura, las estrategias a emplear y los espacios lúdicos a crear para el desarrollo de habilidades de lectura en los estudiantes según sus características particulares.
- Sugiere la implementación de diversos recursos lúdicos como juegos, canciones y rondas como eje transversal y motivador para el aprendizaje de estrategias de lectura para la vida.
- Propone un marco de actividades organizadas en procesos tanto para el diseño de sesiones de clases como de su posible implementación. Asimismo, el proyecto sugiere que la acción del docente o de la I.E en estos procesos sea flexible a la realidad y el contexto educativo específico de los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Aizsencang, N. (2005) *Jugar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Aldrey, A., Buonsanti, L., Fonseca, L., Freire, L., Gottheil, B., Lagomarsino, I., Lasala, E., Mendivezúa, A., Molina, S., Pueyrredon, D., y Pujals, M. (2012). *Programa LEE comprensivamente: Guía teórica*. Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez, I., Flórez, J., Guerrero, F., Salgado, C. y Treviño (2008) Ambientes lúdicos para el desarrollo del pensamiento numérico. *Vínculos*, 4(2), 74.
- Arcos, E. (2017) *Estrategias metodológicas para mejorar las habilidades de comprensión lectora de textos informativos en niños y niñas del quinto grado de la institución educativa N° 54114 "JESÚS EL BUEN PASTOR" de la comunidad de Sacclaya - Andahuaylas*. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.
- Baeza, Solís y Susuki (2010). *Niños lectores y productores de textos: Un desafío para los educadores*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bearden, K (2014). *Crash Course: The life Lessons My Students Taught Me*. New York: Simon & Schuster.
- Begazo, H., y Lovera, C. (2015) *Estrategias para la comprensión lectora en el aula*. Lima: Impresión Arte Perú S.A.C.
- Bohórquez, J. (2016) *La canción como estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora*. Maestría en pedagogía de Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Bueno, M., Sanmartín, M (2015). *Las rimas, trabalenguas y canciones como estrategias metodológicas para estimular el desarrollo del lenguaje en niños y niñas de 3 a 4 año de edad del Centro Infantil del Buen Vivir "Ingaparca", de la comunidad de Ingaparca de la Parroquia Santa Ana, Cantón Cuenca, Provincia del Azuay*. Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Colombia.
- Castro, M., y Morales, M. (2015) Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 5.
- Calkins, L. (2001). *The Art of Teaching Reading*. New York: Longman.
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Claux M. & La Rosa. M. (2004). *La comprensión de lectura en el aula: Una experiencia significativa*. Lima: PUCP.
- Cova, Y. (2004). Lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 34.
- Delgado, U., Flores Rubí, C., Guerra, J., & Guevara, Y. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Acta Colombiana de Psicología*, 17 (2), 115.

- Dutto, S. [Cristian Gonzalez]. (2016, Diciembre, 10). *Upa Mi Sueño*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Z2liNeyfBBs>
- Eslava, J. (2013) *Un placer ausente: Apuntes de un profesor sobre la lectura escolar*. Lima: Editorial. Fondo Editorial de la Universidad de Lima.
- Ferreiro, E. (2008, 26 de abril). "El maestro no puede ser un burócrata, debe ser un profesional". Recuperado de: [http://archivo.lavoz.com.ar/nota.asp?nota\\_id=184117](http://archivo.lavoz.com.ar/nota.asp?nota_id=184117).
- Fernández, T. [RecuerdosTVCuba]. (2011, Enero. 30) Mi gatico Vinagrito. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=EtY5\\_7CdEnc](https://www.youtube.com/watch?v=EtY5_7CdEnc)
- García, I. y Juan, A. (2015). El uso de rimas y canciones en la enseñanza de inglés en Educación Primaria. *Docente e Investigación*, 25(2), 86.
- Gordillo, A., & Flórez, M. (2009) Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (53), 97.
- Goudvis & Harvey (2007). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement*. Portland: Stenhouse.
- Guerra, J., Guevara, Y. (2013) Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 18 (2), 279.
- Hand in Hand Education (2016) *5 Types of reading comprehension*. Maryland, EU.: Dynamic Educational Solutions LLC. Recuperado de: <http://www.handinhandhomeschool.com/resources/reading/levels-of-comprehension.php>
- Huarcaya, K., Moreno, G., Paredes, D., Velásquez, K & Velásquez, R. (2015). *Informe final y propuestas: "Proyecto Lectura divertida: Arte, juego y creatividad en aprendizaje de los niños(as) del Puericultorio Pérez Aranibar"*. Lima: Dirección Académica de Responsabilidad Social (DARS).
- Jimenez, E. (2014) Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Revista Investigaciones Sobre Lectura (ISL)*, (1), 67.
- Ledesma, C. (2012). *Uso y distribución de espacios escolares*. Tesis de Licenciatura en Educación primaria, Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Lutzker, P. (2012) Developing Artistry in Teaching: New Approaches to Teacher Education. *Research on Steiner Education (ROSE)*, 3(1), 54.
- Maine, F. (2015). *Teaching comprehension through reading and responding film*. United Leicester: UKLA.
- Maturano, C., Solivieres, M., y Ascención, M. (2002) Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 20 (3), 416.

- McGregor, T. (2007). *Comprehension connections: Bridges to strategic reading*. Portsmouth: Heinemann.
- Ministerio de Cultura de Colombia (2014). *Lenguajes y ambientes de lectura en la primera infancia*. Recuperado de: <http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/primera-infancia/publicaciones/Documents/Lenguajes%20y%20ambientes%20de%20lectura%20interactivo.pdf>
- Ministerio de Educación (2017). *Currículo Nacional*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-primaria-16-marzo.pdf>
- Ministerio de Educación (2016) *Currículo Nacional*. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3537/discover?query=Curr%C3%ADculo+Nacional+Primaria&submit=&rpp=10>
- Ministerio de Educación (2016). *Resultado de la Evaluación Censal de Estudiantes*. Lima, Perú: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosece2016/>
- Ministerio de Educación (2015) *Rutas del aprendizaje: ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? III Ciclo*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/primaria.php#>
- Ministerio de Educación (2015) *¿Qué logran nuestros estudiantes en Lectura? Lima, Perú: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes*. Recuperado de: [http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/03/Docente\\_primaria\\_lectura\\_ECE\\_2015.pdf](http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/03/Docente_primaria_lectura_ECE_2015.pdf)
- Montero, A., Zambrano, L. M., & Zerpa, C. (2014). La comprensión lectora desde el constructivismo. *Cuadernos Latinoamericanos*, 25(45), 13.
- Morales, S., Leeuwe, J., y Verhoeven, L. (2009) Programa de comprensión de lectura para alumnos de quinto grado de primaria de Lima. *Revista de Psicología*, 27(1), 82.
- Moreno, I. (2012) *Espacios de Juego: Intervenciones lúdicas en educación, salud, empresas y áreas públicas*. Buenos Aires: Bonum.
- Muñoz, C. (2015) *La metacognición en la enseñanza de la comprensión de lectura*. Tesis de Maestría en Enseñanza de las Ciencias, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
- Murakami y Heller (2016). *La lectura en voz alta como estrategia para desarrollar las capacidades de comprensión de textos orales y escritos en los alumnos de segundo grado de primaria de dos instituciones educativas privadas de Lima*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Ontario Ministry of Education (2008). *A Guide to Effective Literacy Instruction, grades 4 to 6*. Ontario: Queens printer.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

- Peredo, M. (2015). *Estrategias para la comprensión lectora: Una propuesta para profesores*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Pescetti, L. (6 de octubre de 1999). Juegos de lectura en voz alta. *Revista Imaginaria*, (9), 1. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/00/9/pescetti.htm>
- Pescetti, L. M. (1992). *Taller de animación y juegos musicales*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Pinzás, J. (2012). *Leer pensando: Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Tercera edición. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzás, J. (2008). *Leer para enseñar mejor: Ejercicios de comprensión de lectura para docente*. Lima: Tarea.
- Robledo, B. (2017) *El mediador de lectura: La formación del lector integral*. Santiago: Salesianos Impresores.
- Real Academia Española (2017). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=DhRTzsG>
- Secretaría de Educación de Bogotá (2012). *Ambientes de Aprendizaje: Reorganización curricular por ciclos*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Secretaría de Educación de Bogotá (2012). *Ambientes de Aprendizaje en la ruralidad: Reorganización curricular por ciclos*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Secretaría de Educación de Bogotá (2011). *Lectura, Escritura y Oralidad*. Bogotá: I.D.A Publicidad Visual.
- Silva, M. (2014, 14 de julio). *La comprensión de lectura es una habilidad para la vida*. Recuperado de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=225396>.
- Solé, I (2000). *Estrategias de Lectura*. Onceava edición. Barcelona: GRAÓ.
- Suel, V. (2018) *Estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos, en el nivel literal e inferencial del área de comunicación, en los estudiantes del primer grado de Educación primaria en la Institución Educativa N° 54016 –Circa*. Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.
- The Guardian (2014). *The Guardian view on the importance of literacy*. Londres, UK. Guardian Media Group. Recuperado de: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2014/sep/12/editorial-guardian-view-on-literacy>
- The University of Iowa (S/F). *What Are the Benefits of Reading Aloud: An instructional Format for College-age Learners*. Iowa: Center for teaching. Recuperado de: [https://teach.its.uiowa.edu/sites/teach.its.uiowa.edu/files/docs/docs/What are the Benefits of Reading Aloud ed.pdf](https://teach.its.uiowa.edu/sites/teach.its.uiowa.edu/files/docs/docs/What%20are%20the%20Benefits%20of%20Reading%20Aloud%20ed.pdf)
- Trevor H. (2011). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata.

Trujillo, L. (2014) *La importancia de los espacios escolares en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos*. Tesis de Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Málaga, Málaga, España.

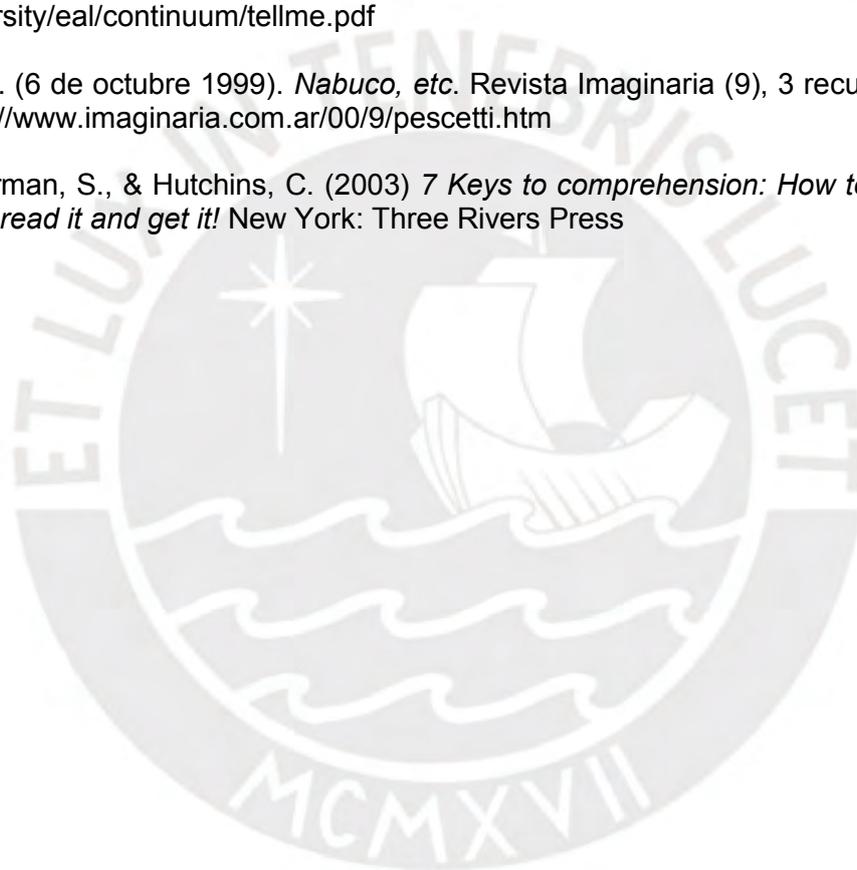
UNESCO (2016) *Informe de resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2015 (TERCE)*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>

Vaquero, M. (2012). *La canción como recurso didáctico en el aula de lengua extranjera*. Tesis de Licenciatura en Educación primaria, Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Victoria State Government (2008). *Teaching strategy - Tell me*. Recuperado de: <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/teachingresources/diversity/eal/continuum/tellme.pdf>

Wolf, E. (6 de octubre 1999). *Nabuco, etc*. Revista Imaginaria (9), 3 recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/00/9/pescetti.htm>

Zimmerman, S., & Hutchins, C. (2003) *7 Keys to comprehension: How to help your kids read it and get it!* New York: Three Rivers Press



## ANEXO 1: FODA EN LA I.E VIRGO POTENS

Ambiente externo		
¿Qué oportunidades y qué amenazas se identifican en el aula...?	<b>OPORTUNIDADES</b>	<b>AMENAZAS</b>
1. Desde la propia institución	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apertura para el desarrollo de proyectos innovadores que favorezcan la calidad del aprendizaje de sus estudiantes.</li> <li>• Disposición y apertura para brindar todas las facilidades para el desarrollo del proyecto de investigación e innovación en el marco de la práctica pre-profesional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poca organización para llevar a cabo proyectos del colegio.</li> <li>• No se muestra disposición de trabajo en equipo entre profesores y otros agentes educativos para realizar las actividades.</li> <li>• Los profesores son muy independientes tratan de sobre salir con sus acciones e iniciativas, opacando a sus colegas, en desmedro del trabajo en equipo.</li> <li>• Esto genera un tipo de ambiente competitivo y no colaborativo.</li> </ul>
2. Desde los padres de familia del aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comunidad educativa y especialmente los padres son formados en el carisma de la I.E. por lo que demuestran mucho respeto, colaboración y unión hacia las actividades del colegio.</li> <li>• Los padres de familia son muy participativos, con la orientación de la maestra se organizan para realizar diversas actividades en beneficio de sus hijas. Por ejemplo: adquisición de materiales didácticos, cuidado de los ambientes del salón y limpieza del mismo, entre otros.</li> <li>• Padres de familia de diversas regiones del país que poseen conocimientos de cantos y música tradicional del país.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se muestra descuido por una minoría de padres de familia, que no van a las reuniones convocadas por la I.E. y no se preocupan por sus hijos.</li> <li>• Hay muchos hogares disfuncionales, lo cual influye en que haya un bajo rendimiento escolar y un descuido de la presentación personal de las niñas. Una niña del salón donde se realiza la investigación se ve seriamente afectada por la negligencia de los padres, que la llevan sin bañar al colegio.</li> <li>• Padres que provienen de otras regiones del país con un nivel educativo básico que no permite asistir a sus hijas en las tareas.</li> </ul>

<p>3. Desde otras instituciones de la comunidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A pesar de la pobreza, delincuencia y alcoholismo que existe en torno a la I.E, se evidencia un alto sentido de solidaridad y cuidado por parte de la comunidad externa que la rodea.</li> <li>• La I.E tienen contactos con otras instituciones como La casa de la literatura y el Instituto de Estudios Peruanos ( IEP) que fomentan la lectura en las niñas de educación primaria, otorgando espacios, materiales y libros de manera gratuita a las niñas a quien se dirige la investigación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En los alrededores del colegio se evidencia pobreza extrema y condiciones de vida perjudiciales para el desarrollo integral de las niñas. Por ejemplo, hay grupos de personas alcohólicas en la vía pública, muy cerca al colegio.</li> <li>• También hay tráfico de droga y delincuencia en el sector donde está el colegio, el cual está catalogado como “zona roja” por los peligros que hay.</li> <li>• Hay mucha congestión de tránsito cerca de la I.E., al punto que se han reportado accidentes donde las niñas han sido atropelladas. Además, no hay una apropiada vigilancia en las calles por parte de la unidad de serenazgo, su presencia es arbitraria en las afueras de la I.E.</li> </ul>
<p><b>Ambiente interno</b></p>		
<p>¿Qué fortalezas y qué debilidades encontramos en...?</p>	<p><b>FORTALEZAS</b></p>	<p><b>DEBILIDADES</b></p>
<p>4. La organización del aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay mucha apertura por parte de la maestra para organizar el espacio del aula como se crea conveniente.</li> <li>• Hay un rincón de lectura en el aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El aula no tiene una organización fija y va cambiando de acuerdo a las posibilidades del colegio, por lo cual muchos de los rincones no se mantienen.</li> <li>• Existen muchos materiales distribuidos en varias partes del aula de manera arbitraria.</li> </ul>
<p>5. La infraestructura del aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayor parte de la construcción del aula es de material noble.</li> <li>• Se dispone de muebles para los libros.</li> <li>• Hay suficiente ventilación para el número de estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se puede establecer rincones en el aula por el espacio reducido.</li> <li>• El espacio es muy pequeño para albergar a las 40 niñas.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El mobiliario permite que las niñas trabajen en pares.</li> </ul>	
<p>6. Las estudiantes</p> <p>a) Aspecto socio afectivo</p> <p>b) Aspecto cognitivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son niñas con mucha energía y con bastante disposición para aprender. Demuestran mucho cariño y entusiasmo. Este desempeño es más notorio cuando las actividades involucran el juego, el movimiento y la curiosidad.</li> <li>• Hay un número aproximado de 5 niñas a las cuáles se les hace sencillo la adquisición de habilidades cognitivas en cualquier área. Por lo general, estas niñas leen por lo menos 1 libro a la semana de acuerdo a su edad e interés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un número significativo de niñas se distrae con facilidad y esto conlleva a que realicen las tareas escolares tomando más tiempo de lo necesario.</li> <li>• Se ha detectado que algunas de las niñas responden de manera literal, escogiendo partes de una lectura al azar, cuando se hacen preguntas de comprensión lectora. Esto se ve reflejado en sus participaciones orales y escritas.</li> <li>• Las niñas saben de memoria las estrategias para comprender un texto: buscar en el diccionario una palabra que no conocen o subrayar las partes más importantes del texto. Sin embargo, no las utilizan en momentos reales de su aprendizaje.</li> </ul>
<p>7. La metodología de trabajo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En ocasiones se puede observar que se realizan en el aula dinámicas de trabajo colaborativo para hacer representaciones teatrales y exposiciones.</li> <li>• La profesora ha enseñado canciones a sus estudiantes, pues considera que de manera estarán motivadas en su aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayoría de las clases se realizan dentro del aula, no se utilizan otros espacios del colegio.</li> <li>• Se realizan pocas actividades que involucren el movimiento y la capacidad lúdica de las estudiantes.</li> </ul>
<p>8. El clima de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se percibe mucha disposición y cariño de parte de las niñas y la docente para realizar cualquier tipo de actividad.</li> <li>• Se percibe un ambiente de dedicación y esfuerzo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En algunos momentos hay problemas en cuanto a la disciplina de las niñas. Cabe señalar que un factor que no contribuye al orden es la gran cantidad de niñas que se tiene que manejar en aula.</li> </ul>

## ANEXO 2: LISTA DE LIBROS Y CANCIONES

N° de sesión	Libros	Canción	Link de la canción y códigos QR
1.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Te amo lectura</i>, Luis María Pescetti. Editorial Alfaguara.</li> <li>- <i>El escritor que se equivocaba</i>, Jorge Eslava. Editorial SM</li> <li>- <i>El Capitán Calzoncillos</i>, Dav Pilkey. Editorial SM</li> </ul>	<i>La polillita</i> , Rita del Prado.	 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=CfPByfkQODY">https://www.youtube.com/watch?v=CfPByfkQODY</a>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Churi</i>, Christian Ayuni. Editorial SM.</li> </ul>	-	-
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Pippi Calzaslargas</i>, Astrid Lindgren. Editorial: Juventud.</li> </ul>	<i>Ay Lilly</i> , Luis María Pescetti.	 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=fsj8bizlvdg">https://www.youtube.com/watch?v=fsj8bizlvdg</a>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>El Capitán Calzoncillos y las aventuras de Superpañal</i>. Dav Pilkey.</li> </ul>	<i>Yo tengo un moco</i> , Luis María Pescetti.	 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=YeJYQ_pfzY8">https://www.youtube.com/watch?v=YeJYQ_pfzY8</a>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Un pajarillo canta</i>, Ricardo Yáñez y Carlos Pellicer López. Editorial: Fondo de Cultura Económica.</li> </ul>	<i>Viento</i> , Jairo Ojeda.	 <a href="https://www.deezer.com/es/track/104841506">https://www.deezer.com/es/track/104841506</a>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Warma Kuyay</i>, José María Arguedas. Editorial: La República.</li> </ul>	<i>Carnaval de Huancayo</i> , canción tradicional.	 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Fa0XTyl1I1Q">https://www.youtube.com/watch?v=Fa0XTyl1I1Q</a>

7	- <i>Texto de creación propia.</i>	<i>Lorochay</i> , recopilación de José María Arguedas de una canción tradicional.	 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=UPrUzhTNTow">https://www.youtube.com/watch?v=UPrUzhTNTow</a>
8	- <i>Mitos y leyendas del Perú, El yacuruna, Carlos Garayar y Jessica Rodríguez. Editorial: Panamericana.</i>	<i>El Muki</i> , Chalena Vásquez.	 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=8de9AaH2IY4">https://www.youtube.com/watch?v=8de9AaH2IY4</a>
9	- <i>Doña Eremita, dueña de la carretera, Quentin Blake. Editorial: Ediciones Ekaré</i>	<i>El vampiro negro</i> , Luis María Pescetti.	 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=aIZI-ypTA_g">https://www.youtube.com/watch?v=aIZI-ypTA_g</a>
10		<i>Vinagrito</i> , Teresita Fernández.	 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=EIY5_7CdEnc">https://www.youtube.com/watch?v=EIY5_7CdEnc</a>
11	- <i>Momo, Michael Ende. Editorial: Alfaguara.</i>	<i>El baile de los duendes</i> , Luis María Pescetti.	 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=v9aIUfCji_M">https://www.youtube.com/watch?v=v9aIUfCji_M</a>
12	- <i>El pueblo que no quería ser gris, Beatriz Doummmerc y Ajax Barnes. Editorial: Colihue.</i>	<i>Ricardito no me come nada</i> , Luis María Pescetti.	 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=HyYUm1b9gwl">https://www.youtube.com/watch?v=HyYUm1b9gwl</a>

13	- <i>El pato noble</i> , José María Arguedas. <i>Editorial: Horizonte.</i>	<i>Canastita</i> , recopilación de José María Arguedas de una canción tradicional.	 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=YH2Vf6uKCkg">https://www.youtube.com/watch?v=YH2Vf6uKCkg</a>
14	- <i>El corazón y la botella</i> , Oliver Jeffers. <i>Editorial: Fondo de Cultura Económica.</i>	Di por qué dime abuelita, Gabilondo soler.	 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SnJwqYjFUQc">https://www.youtube.com/watch?v=SnJwqYjFUQc</a>



### ANEXO 3: REPERTORIO DE CANCIONES

#### Polillita

Autora: Rita del Prado

Tu literatura es mi confitura  
y tu marcador será mi tenedor  
ya tengo jaqueca de tanta lectura  
pues tu biblioteca es mi comedor

Polillita sí al que hable de mí nunca le hagas caso  
dicen por ahí que a tu libro yo le comí un pedazo  
polillita sí, polillita sí, como tengo títulos en remojo  
polillita sí, yo con la barriga y tú con los ojos  
polillita sí, la lara lara lara

Y le dije a la polilla cuatro cosas muy sencillas,  
si tú te llenas la panza con lo que escriben los hombres  
en mi canto por venganza me voy a comer tu nombre  
polillita sí, que ahora yo te como el nombre a ti...  
polillita, yo te como el nombre a ti...  
polilli, polilli  
yo te como el nombre a ti  
poli, poli, poli  
yo te como el nombre a ti  
Po, po, po, po, po  
yo te como el nombre a ti...

## Ay Lilly

**Autor:** Luis María Pescetti

En mi casa son todos deportistas  
mi abuelita juega al básquet  
mi papá práctica natación  
mi hermanita juega al fútbol  
mi mamá levanta pesas, pero yo no  
pero yo no, porque estoy enamorado...

Ay lilly, nos ves que estoy loco por ti  
si cuando te veo me hago pipi, mi Lilly... (Se repite dos veces)

en mi casa están todos ocupados,  
les gusta mirar la tele o leer en el sillón  
yo me paso todo el día panza arriba,  
rascándome el ombligo, mirando pajaritos,  
porque estoy enamorado...

Ay Lilly, nos ves que estoy loco por ti  
Si cuando te veo me hago pipi, mi Lilly (se repite dos veces)  
mi Lilly, mi Lilly...

## **Yo tengo un moco**

**Autor:** Luis María Pescetti

Yo tengo un moco, lo saco poco a poco

Lo redondeo, lo miro con deseo

Yo me lo como y lo saboreo

Me sabe a poco y vuelvo a empezar

A ver a ver...

\* Esta canción se realiza haciendo los pasos con las manos, según el video que se puede ver en el anexo anterior, haciendo los gestos pequeños de sacarse el moco y gradualmente hasta que se haga muy grande el gesto.

## **Viento**

**Autor:** Jairo Ojeda

Viento, viento, viento

Me lleva lento, lento, lento

Vuelo, vuelo, vuelo de colibrí

Así, así, así

\* Esta canción se realiza cantando primero con un volumen bajo, luego con un volumen medio, luego un poco más alto y finalmente se realiza la melodía con silbidos.

## Carnaval de Huancayo

**Autor:** Canción tradicional de la región

Limoncito, limón verde, no me amargues tanto

Limoncito, limón verde, no me amargues tanto

Mira que soy solterito, no me amargues tanto

Mira que soy solterito, no me amargues tanto

Ay, ay, ay no me amargues tanto

Ay, ay, ay no me amargues tanto

Mariposa, mariposa,

mariposa, mariposa

Cuando te vas a volando, yo me quedo llorando

\* Esta canción se realiza en una ronda, al principio lento y luego cada vez más rápido. Cuando la canción llega al coro “Ay, ay, ay”, se salta tres veces hacia la izquierda y tres veces a la derecha.

## Lorochay

**Autor:** Recopilación de José María Arguedas

Chiarallaway mayupatapu cartamawanispa.

Ciertuchum, ciertuchum cartamarhwarqanki

Lorochay, Lorochay

Lorochay, Lorochay

Lorochay, Lorochay

Lorochay, loro...

Traducción:

A las orillas del río Chiara,

he recibido una carta

es cierto, es cierto,

Ahí está la carta

## El Muki

**Autora: Chalena Vásquez**

El Muki de las alturas  
Bajo a la orilla del mar  
Llevando en su bolsillo  
Pepitas de mil colores  
Pepitas del mineral

El Muki de las alturas  
Extrañado en la ciudad  
Su memoria anda cantando  
Secretos de piedra y luna  
Secretos del maizal

Está muy triste este cielo  
Está muy triste este mar  
¿Dónde fueron los colores en esta  
tarde invernal?

De pronto el Muki danzando  
Esparce en el horizonte  
Pepitas de mil colores

Tiñendo el cielo y el mar  
Charanguito lo acompaña  
Con sus cuerdas de metal  
Cada nota es una gota en la tarde de  
cristal

Riendo del cielo rojo, amarillo, azul añil  
El duende juega en la orilla  
Feliz en el arenal  
Me gusta el anaranjado  
Rojo, verde, azul añil  
Me gusta el cielo dorado, el cerro verde  
y el mar

Me gusta el anaranjado  
Rojo, verde, azul añil  
Me gusta el cielo dorado  
El cerro verde y el mar

## El vampiro negro

**Autor:** Luis María Pescetti

Escubidú, bidú, bidú, bidú, bidú

Yo soy el vampiro negro que nunca tuvo padres

Nací en una incubadora y solito me críe

Escubidú, bidú, bidú, bidú, bidú

Yo soy el vampiro negro que nunca tuvo novia

Y cuando tuvo una la sangre le chupé

Escubidú, bidú, bidú, bidú, bidú

Yo soy el vampiro negro que nunca tuvo un carro

Y cuando tuve uno, las llantas le ponché

Escubidú, bidú, bidú, bidú, bidú

Yo soy el vampiro negro que nunca fue a la escuela

Y cuando fue a una a todos asusté

Escubidú, bidú, bidú, bidú, bidú

Yo soy el vampiro negro que nunca tuvo profe

Y cuando tuve uno, los pelos le paré

Escubidú, bidú, bidú, bidú, bidú

Yo soy el vampiro negro que nunca tuvo casa

Y cuando tuvo uno de un portazo la tumbe

Escubidú, bidú, bidú, bidú, bidú

Si quieren visitarme

Te doy mi dirección

Cementerio trece, tumba veintidós

## Vinagrito

**Autora:** Teresita Fernández

Vinagrito es un gatito que parece un algodón,  
Es un gato chiquitito relamido y juguetón,  
le gustan las sardinas y es amigo del ratón,  
es un gato muy sociable mi gatito de algodón

Yo le puse Vinagrito, por estar feo y flaquito  
Pero tanto lo cuide, que parece Vinagrito  
Un gatito de papel  
Miau, Miau, Miau con cascabel

Estaba en un cartucho cuando yo lo recogí  
Chiquitito y muerto de hambre botado por ahí  
Le di un plato de leche y se puso tan feliz  
Que metía los bigotes, las patas y la nariz

Yo le puse Vinagrito, por estar feo y flaquito  
Pero tanto lo cuide, que parece Vinagrito  
Un gatito de papel  
Miau, Miau, Miau con cascabel

No se va para el tejado porque no sabe subir  
Y se va por la ventana, mira la luna salir  
La luna es un queso teñido de un mar de añil,  
Y mi gato se pregunta, si habrá sardinas ahí...

Yo le puse Vinagrito, por estar feo y flaquito  
Pero tanto lo cuide, que parece Vinagrito  
Un gatito de papel  
Miau, Miau, Miau con cascabel

### Ronda de los duendes alemanes

**Autor:** Recopilación de Luis María Pescetti

Aiami iami iami elepetiti uo uo

Lepetiti uo uo, tío, tío tío

\* Esta canción se realiza en una ronda, con los brazos entrelazados, luego con las manos entrelazadas agarrándose con los hombros, luego las rodillas, luego las pantorrillas y finalmente los pies. El video se puede ver en el anexo anterior.

### Ricardito no me come nada

**Autor:** Luis María Pescetti

Ricardito no me come nada

Este niño se alimenta con el ai... re (coro)

Y eso que yo lo llevo al médico,

Y eso que yo le doy vitaminas

Y le preparo un sano guiso

De hígado y cebollas.

Ricardito no me come nada

Este niño se alimenta con el ai... re

Y eso que yo le leo, mientras come,

Las propiedades de los alimentos.

Y eso que yo le insisto, "Si no comes, mamá se poner mal"

Ricardito no me come nada

Este niño se alimenta con el ai... re

Y eso que lo estimulo con cariño

"No querés ser como papá"

"¿Cómo el tío, como el abuelo?"

(Se repite el coro)

## Canastita

**Autora:** Recopilación de José María Arguedas

Canastita, canastita,  
ay mi palomitay llenecita de azares,  
forasterito soy sin consuelo estoy,  
pasajerito soy mañana me voy.

Desde lejos he venido,  
solamente por quererte,  
forasterito soy sin consuelo estoy,  
pasajerito soy mañana me voy.

**Di por qué, dime abuelita**

**Autor:** Gabilondo Soler

Di por qué dime abuelita,  
dime abuelita di por qué eres viejita  
di por qué sobre las camas ya no te gusta brincar

Di por qué usas los lentes

Di por qué no tienes dientes

Di porque son tus cabellos como la espuma del mar

Misifús, miao, miao, miao (onomatopeya de gato)

Siempre está, junto al calor igual que tú

Di por qué frente al ropero

Donde hay tantos retratos

Di por qué lloras a ratos

Dime abuelita por qué