

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Los módulos de autoaprendizaje *Disfruto mi mundo entre libros* como un recurso educativo para mejorar las capacidades de comprensión de lectura de los estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa estatal de Lima Metropolitana, en la modalidad de educación a distancia

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

AUTOR:

Espinoza Quispe, Heidy Victoria

ASESOR:

Bernabe Sanchez, Gilmer Walter

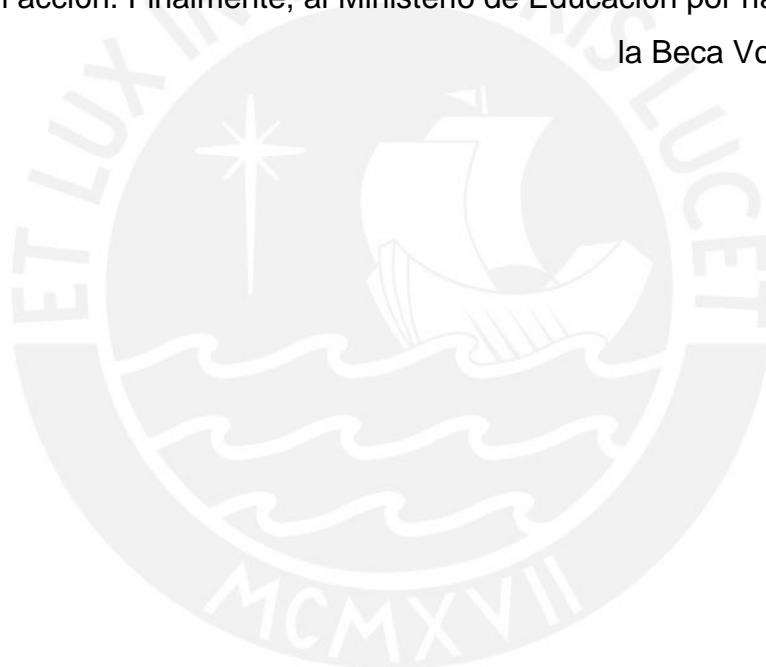
2021

AGRADECIMIENTO

A mis padres y a mis queridos hermanos, por su apoyo incondicional y su confianza en toda mi formación profesional.

A mi asesor, Gilmer Walter Bernabé Sánchez, por su constante y significativo acompañamiento durante el desarrollo de este trabajo de investigación.

A cada niño y niña que me inspiraron a ser mejor docente y persona. Asimismo, a los maestros y maestras, en especial a los de la Facultad de la Educación de la PUCP, quienes contribuyeron en mi formación profesional. De igual manera, a la institución, la docente y a mis queridos estudiantes con quienes desarrollé las prácticas profesionales e hicieron posible la conclusión exitosa de este trabajo de investigación acción. Finalmente, al Ministerio de Educación por haberme brindado la Beca Vocación Maestro.



RESUMEN

La lectura permite desarrollar las capacidades reflexivas y críticas del estudiante, lo cual contribuye con su formación académica y personal, de ahí la importancia de potenciar su aprendizaje y práctica. Sin embargo, en un aula de sexto grado de primaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, las capacidades de comprensión lectora aún no están consolidadas, lo cual se complejiza por la educación remota del 2020. En ese sentido, en esta investigación se plantea como objetivo general: evaluar la efectividad de la implementación de los módulos de autoaprendizaje denominados *Disfruto mi mundo entre libros*, para mejorar las capacidades de comprensión de lectura de los estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, en una modalidad de educación a distancia. La metodología que permite alcanzar este objetivo es la investigación-acción, la cual invita a la reflexión y la mejora continua del plan de acción implementado con 15 niños. Para recopilar la información sobre este tema, se emplean instrumentos de investigación como cuestionario, matriz de análisis documental, el diario de campo y la prueba escrita. Y para el análisis de la información se organiza en las siguientes categorías: el uso de los módulos de autoaprendizaje y las capacidades de la comprensión. A partir de ello, el principal hallazgo es que los niños logran afianzar las capacidades de comprensión literal, inferencial y criterial, lo que lleva a afirmar que los módulos, unido con unidos al acompañamiento docente acorde al ritmo de aprendizaje del estudiante, constituyen un recurso educativo propicio para desarrollar capacidades en torno a la lectura y fomentar el aprendizaje autónomo en la educación a distancia.

Palabras clave: comprensión de lectura, módulos de autoaprendizaje, educación a distancia

ABSTRACT

Reading allows developing the reflective and critical capacities of the students, which contributes to this academic and personal training, hence, the importance of enhancing their learning and practice. However, in the 6th grade primary classroom of the public educational institution of Metropolitan Lima, the reading comprehension skills are not consolidated yet, which is made more complex by the remote education of 2020. In this sense, the general objective of this investigation is to assess the effectiveness of the implementation of self-learning modules *Disfruto mi mundo entre libros*, to improve the reading comprehension skills of 6th grade students of a public educational institution in Metropolitan Lima, in distance education modality. The methodology used to achieve this objective is action research, which invites reflection and continuous improvement of the action plan implemented with 15 children. To collect the information of this topic, research tools are questionnaire, document analysis matrix, field diary and written proof. Moreover, the analysis of this information is organized according to the following categories: the use of self-learning modules and the comprehension reading skills. From this, the main finding is that children manage to strengthen to capacities of literal, inferential and criterial comprehension, which leads to the affirmation that the self-learning modules, together with the teaching accompaniment according to the student's pace of learning, it is an educational resource conducive to developing skills around reading and foment autonomous learning in a distance education.

Key words: reading comprehension, self-learning modules and distance education

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
PARTE I	5
CAPÍTULO 1: LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA INTEGRAL Y SU SITUACIÓN EN LA ACTUALIDAD	5
1.1. SITUACIÓN ACTUAL DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN EL PERÚ	5
1.2. LA LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA INTEGRAL	8
1.3. LA COMPRENSIÓN DE LECTURA	11
1.3.1. Niveles de comprensión de lectura.	13
1.3.1.1. Nivel literal.	13
1.3.1.2. Nivel inferencial.	14
1.3.1.3. Nivel Criterial.	16
1.4. LECTOR COMPETENTE	17
CAPÍTULO 2: MÓDULO DE AUTOAPRENDIZAJE PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA	20
2.1. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y SUS CARACTERÍSTICAS	21
2.1.1. Recursos educativos a distancia	23
2.2. MÓDULO DE AUTOAPRENDIZAJE PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA	24
2.2.1. Características del módulo de autoaprendizaje	25
2.2.2. Estructura del módulo de autoaprendizaje	27
PARTE II	31
INVESTIGACIÓN	31
CAPITULO 1: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	31
1.1. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	31
1.2. MARCO CONTEXTUAL	33
1.3. PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	34
1.3.1. Objetivos.	37
1.4. PLAN DE ACCIÓN	38
1.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA ORGANIZAR Y ANALIZAR LA INFORMACIÓN	43
1.6. PROCEDIMIENTOS ÉTICOS APLICADOS EN LA INVESTIGACIÓN	47
CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	48
2.1. FASE DIAGNÓSTICA	48
2.2. FASE DE EJECUCIÓN	55
2.2.1. Uso del módulo de autoaprendizaje	55
2.2.2. Capacidades de comprensión de lectura	57

2.2.2.1.	<i>Obtiene información explícita del texto.</i>	57
2.2.2.2.	<i>Infiere e interpreta información del texto.</i>	61
2.2.2.3.	<i>Evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.</i>	70
2.3.	FASE DE REFLEXIÓN O EVALUCIÓN	76
2.4.	LECCIONES APRENDIDAS	80
	REFERENCIAS	83
	ANEXOS	93



INTRODUCCIÓN

La lectura es una actividad y herramienta humana, cuyo aprendizaje formal se inicia en los centros educativos, donde los docentes asumen una gran responsabilidad, puesto que deben desarrollar experiencias de aprendizaje con el fin de lograr que los estudiantes sean lectores reflexivos, críticos, que analicen, disfruten y evalúen el contenido que leen. Sin embargo, a partir de las experiencias que se han desarrollado en diferentes colegios tanto públicos como privados, enmarcados en las prácticas discontinuas durante la formación profesional, se ha identificado que la comprensión de lectura es una competencia que aún no se ha consolidado. Esta situación también, se observa en los estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, contexto en el cual se centra la presente investigación.

En cierta medida, las posibles mejoras que se pudieron haber realizado el año lectivo 2020 se vieron afectadas por el contexto actual que se vive. Este marco refiere a que finales del 2019, se detectó el brote de la enfermedad de la COVID-19, la cual ha llegado a propagarse rápidamente por el mundo, lo cual se consideró una pandemia. Por tal motivo, el Estado peruano decretó al país en emergencia sanitaria y para hacer frente a ello se estableció la cuarentena obligatoria. Esto originó la paralización de las actividades, lo cual no fue ajeno el sistema educativo. En ese contexto, se inició con la educación remota donde los niños reciben las actividades mediante la plataforma Aprendo en Casa.

Ambos escenarios, tanto la realidad educativa sobre la competencia lectora y la nueva modalidad de la educación a distancia, exigen que se planteen metodologías, estrategias didácticas y recursos educativos que respondan a ambas situaciones. En ese sentido, la presente investigación enfatiza en la necesidad de crear recursos educativos para favorecer dicha competencia, dado que se ha identificado que existe una escasa implementación de recursos didácticos coherentes, organizados y contextualizados. Estos, según Ríos (2012), “facilitan la realización del proceso de enseñanza / aprendizaje los cuales contribuyen a que los estudiantes logren el dominio de conocimientos, habilidades, actitudes o destrezas” (p.9). En consecuencia, frente a este contexto educativo, se plantea la pregunta de la investigación ¿Cómo mejorar las capacidades de comprensión de lectura de los estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa estatal de Lima Metropolitana, en una modalidad de educación a distancia?

Ante ello, se plantea la siguiente hipótesis: mediante la implementación de los módulos de autoaprendizaje *Disfruto mi mundo entre libros* se mejora las capacidades de comprensión de lectura de los estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa estatal de Lima Metropolitana, en una modalidad de educación a distancia. En ese sentido, esta temática se halla circunscrito en el área de Educación y de manera específica, se halla en la línea de investigación de Currículo y didáctica.

En consecuencia, para abordar la pregunta de investigación planteada, se ha considerado el siguiente objetivo general: Evaluar la efectividad de la implementación de los módulos de autoaprendizaje *Disfruto mi mundo entre libros* para mejorar las capacidades de comprensión de lectura de los estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, en la modalidad de educación a distancia. De este se desprenden dos objetivos específicos: aplicar los módulos de autoaprendizaje *Disfruto mi mundo entre libros* para mejorar las capacidades de comprensión de lectura de los estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, en la modalidad de educación a distancia y evaluar la efectividad de los módulos de autoaprendizaje *Disfruto mi mundo entre libros* en el desarrollo de las capacidades de comprensión de lectura de los

estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, en la modalidad de educación a distancia.

En ese sentido, la relevancia de este tema de investigación radica primordialmente, en los siguientes aspectos: por un lado, permite entender la comprensión lectora, como el “nivel de integración de la información del texto con las estructuras de conocimiento del lector” (Ministerio de Educación, 2017, p.17). Asimismo, permite comprender este concepto como una construcción compleja y dinámica de conocimientos, en la que el lector a medida que va leyendo, va imaginando, interpretando y realizando predicciones. Además, se reconoce a la lectura como un proceso interactivo, estratégico y metacognitivo, puesto que es el lector quien va articulando nueva información con sus conocimientos previos, incluso, aplica diferentes estrategias para desarrollar la lectura de acuerdo con la tipología textual, sus metas y sus intereses (Vilca, 2018).

Por otro lado, mediante esta investigación se logra comprender y evidenciar la importancia de la búsqueda de estrategias más pertinentes y enfocadas en el desarrollo de la comprensión de lectura y una de estas es el empleo del módulo de autoaprendizaje, que es un material didáctico organizado, lógico, planificado y flexible ante cualquier contexto (Infantes y Flores, 2019). Asimismo, se reconoce que a través de este recurso se puede desarrollar un aprendizaje significativo, puesto que el estudiante va integrando información de acuerdo a su ritmo de aprendizaje.

Considerando ambos elementos, esta investigación motivará a los docentes a implementar el módulo de autoaprendizaje como una alternativa en aras de mejorar la comprensión de lectura. Puesto que, observarán que este recurso es una estrategia integral que permite que el estudiante tenga la oportunidad de resolver diferentes actividades organizadas de manera sistemática que guiarán al logro de capacidades de manera autónoma.

Para desarrollar todo lo mencionado, la presente investigación se basa en el enfoque metodológico cualitativo, el cual permite según Hernández, Fernández y Baptista (2014) describir, comprender e interpretar de manera crítica y objetiva las experiencias, acciones, comportamientos y percepciones de las personas que participan del estudio. Asimismo, según Quecedo y Castaño (2002) aportan que este

método es flexible, abierto y se halla en constante construcción, para lograr recolectar información a profundidad, lo cual favorecerá su posterior análisis.

De manera específica, el método de investigación que responde a la problemática planteada para este estudio y para el logro de los objetivos planteados, es el de una investigación - acción. Según, Cabrera (2017) este método se caracteriza porque el investigador reflexiona sobre su propia práctica educativa. Además, puede tratarse según Restrepo (2002), de métodos, técnicas, costumbres, rutinas, exigencias y hábitos. Todo ello, con la finalidad de proponer mecanismos de solución, lo cual exige que el investigador se involucre en las siguientes fases: identificar el problema, plantear una hipótesis de acción, planificar una propuesta de solución, aplicar la propuesta y finalmente, organizar los resultados de manera reflexiva para comunicarlos (Latorre, 2005). En ese sentido, el investigador participante reflexiona sobre su propio desenvolvimiento y plantea mecanismos sistemáticos de solución fundamentados en la bibliografía.

Para abordar lo descrito anteriormente, la presente investigación se estructura de la siguiente manera: por un lado, se halla, el marco teórico, el cual cuenta con dos capítulos. En el primero, se aborda conceptos sobre la comprensión de lectura desde una perspectiva integral y se realiza una descripción de la situación de esta competencia en la actualidad. En el segundo capítulo, se aborda los contenidos relacionados con el módulo de autoaprendizaje como recurso para la enseñanza de la comprensión de lectura en una educación a distancia. Por otro lado, se presenta el diseño metodológico, en el cual se detalla el método de investigación, el contexto, el plan de acción y las técnicas e instrumentos para organizar y analizar la información. Seguidamente, se presenta el análisis y la interpretación de los resultados, presentados por categorías y respaldados por las figuras y evidencias que apoyan y sintetizan la información. Finalmente, se presentan las lecciones aprendidas y las recomendaciones sobre el proceso de investigación y los resultados obtenidos para que puedan contribuir a los docentes en formación, en ejercicios y a los investigadores de esta temática.

PARTE I

MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1: LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA INTEGRAL Y SU SITUACIÓN EN LA ACTUALIDAD

La lectura se ha convertido, desde hace muchos años, no solo en un asunto académico, sino en un elemento fundamental del desarrollo de la sociedad. Puesto que permite, mejorar la calidad educativa, la participación ciudadana y el respeto hacia las personas en su desarrollo integral. En ese sentido, cada país, desde sus políticas educativas, ha promovido mejoras en dicha área; sin embargo, se siguen viendo resultados que requieren ser mejorados y atendidos desde el trabajo compartido entre las familias, docentes, alumnos y el Estado.

Con la finalidad de conocer los avances y las dificultades de la lectura en el Perú y los conceptos orientados a esta competencia, este capítulo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se desarrollará la situación actual de la comprensión de lectura en el Perú; en segundo lugar, se explicará el concepto de lectura que guiará esta investigación; en tercer lugar, se abordará la comprensión de lectura y sus niveles, como elemento articulados y fundamentales en la competencia lectora. Finalmente, se expondrá cómo se percibe a un lector competente.

1.1. SITUACIÓN ACTUAL DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN EL PERÚ

Desde hace varios años, el Ministerio de Educación del Perú (Minedu) ha implementado políticas educativas orientadas a identificar el logro de aprendizaje de los estudiantes. Una de estas, es la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE).

Mediante esta evaluación estandarizada se conocen los progresos de aprendizaje de los estudiantes y con base a ellos, se plantean alternativas de mejora.

Mediante esta evaluación, se registran los logros en las áreas de Matemática, Ciencia y Tecnología y Comunicación. En esta última, la cual es de interés para esta investigación, se evalúa la siguiente competencia: lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna; asimismo, las siguientes capacidades: obtiene información del texto; infiere e interpreta información del texto y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto (Pérez, et al., 2016).

Para evaluar esta competencia y capacidades, la ECE plantea los siguientes indicadores de logro: preinicio, inicio, proceso y satisfactorio. El primero indica que el estudiante no logró los aprendizajes necesarios de la competencia. El segundo da a conocer que el estudiante puede ubicar información y deduce ideas que le ayuda a comprender algunas partes del texto. El tercero comunica que el estudiante puede ubicar información en diferentes partes del texto, deduce información y justifica su opinión. Finalmente, el cuarto indicador da entender que el estudiante está en la capacidad de reflexionar con base en la información, establece relaciones entre el contenido con sus experiencias personales y justifica su opinión.

Cabe mencionar, que esta evaluación se desarrolla en el segundo y cuarto grado de educación primaria. Pero, para fines de esta investigación analizaremos los resultados obtenidos del cuarto grado de primaria en el año 2016 y 2018, los cuales se muestran a continuación, puesto que este se aproxima al grado en el que se enfoca esta investigación, el sexto (Minedu, 2018a).

Tabla 1. Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes del año 2016 y el 2018

Año	Evaluación	Competencia	Preinicio	inicio	proceso	satisfactorio
2016	ECE	Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna	9,1 %	26,2%	32,2%	31,4%
2018	ECE	Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna	10,1%	24,2%	30,9%	34,8%

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla, entre el año 2016 y el año 2018 se ha evidenciado mejoras, sin embargo, aún continúa siendo alarmante los resultados obtenidos. Se

afirma ello, porque más del 65 % de los estudiantes aún no logran relacionar información con sus experiencias, opinar y reflexionar con base en la información leída. Ello quiere decir, que los estudiantes pueden estar presentando ciertas dificultades al momento de identificar datos en el texto, responder preguntas inferenciales y evaluar el contenido del texto.

Otra evaluación de aprendizaje, en la que el Perú participa, es la prueba internacional que lo realiza Programme for International Student Assessment (PISA). Mediante esta evaluación se valora los logros de aprendizaje en el área de Comunicación de los estudiantes de 15 años, cuya competencia a evaluar es la comprensión lectora.

Para llevar a cabo esta evaluación en la competencia mencionada, dicho programa emplea los siguientes criterios: nivel 1b, nivel 1a, nivel 2, nivel 3, nivel 4, nivel 5 y nivel 6. El nivel 1b, indica que el estudiante solo puede identificar un dato explícito cuando lee un texto simple. El nivel 1a, manifiesta que el alumno puede reconocer más de un dato explícito e identificar el tema del texto. El nivel 2 (punto de partida para el dominio de la competencia), sostiene que el alumno puede reconocer uno o dos datos mediante la inferencia y realizar comparaciones entre información del texto y experiencias personales. El nivel 3, hace saber que el estudiante pueda ubicar diferentes datos, idea principal y establecer relaciones. El nivel 4, expresa que el alumno puede ubicar, organizar, interpretar, elaborar hipótesis y evaluar el contenido. El nivel 5, da entender que el estudiante ubica, organiza, infiere y evalúa de manera crítica. Finalmente, en el nivel 6 el estudiante resuelve actividades como inferir, comparar, comprender detalladamente y evaluar los textos complejos y extensos (Minedu, 2018b).

Por consiguiente, los resultados que se han obtenido mediante estas pruebas se detallan a continuación.

Tabla 2. Resultados de la evaluación realizada por Programme for International Student Assessment del año 2015 y el 2018

Niveles de desempeño	Resultados en porcentajes del 2015	Resultados en porcentajes del 2018
Menor del nivel 1b	6,4%	0,4%
Nivel 1b	19,2%	19,6%
Nivel 1a	27,3%	28,9%
Nivel 2	27,3%	25,8%
Nivel 3	15,0%	14,3%
Nivel 4	3,5%	4,8%
Nivel 5	0,3%	0,8%
Nivel 6	0%	0%

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla, existen mejoras en algunos niveles, sin embargo, las cifras continúan siendo preocupantes. Se menciona ello, puesto que el 50%, aproximadamente, de los estudiantes se hallan en niveles menores a la línea base o el nivel 2; es decir no cuentan con las habilidades de lectura necesarias y fundamentales para el desarrollo de la comprensión de lectura.

Los resultados de ambas evaluaciones, por un lado, las pruebas ECE (segundo y cuarto grado de primaria), y, por otro lado, las evaluaciones PISA (estudiantes que han cumplido 15 años), reflejan que las dificultades del nivel primario persisten en el nivel secundario. Por lo tanto, es importante preparar a los estudiantes desde el nivel primario, con la finalidad de afianzar y asegurar el desarrollo de la competencia de lectura en los grados posteriores.

Entonces, esta realidad exige que la competencia de lectura sea abordada mediante un trabajo arduo, integral y continuo en todos los niveles para asegurar su logro. Para ello, es necesario conocer el concepto de lectura desde una mirada integral, para orientar los esfuerzos que cada vez son más urgentes. Por ello, a continuación, se desarrollará el concepto de lectura que guiará la presente investigación.

1.2. LA LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA INTEGRAL

El concepto de lectura en sus inicios estuvo enmarcado en un enfoque gramatical, cuyo postulado fue comprender a la lectura como una habilidad basada en la decodificación de las palabras. Por lo tanto, un lector competente era aquel que

había desarrollado la destreza de identificar y asociar cada grafema con el fonema correspondiente (Álvarez,1999). A consecuencia de ello, se propiciaba el logro de la automatización de la decodificación, lo cual según Tompkins (2014) concluye en la fluidez, en otras palabras, la capacidad de leer de manera rápida y con precisión.

Posteriormente, a mediados de los años 70, surge el enfoque comunicativo que cuestiona este primer planteamiento y reformula la concepción de la lectura. A partir de esta nueva propuesta, se entiende que la lectura es un instrumento de comunicación. Por ende, la enseñanza y su aprendizaje deben estar orientados al desarrollo funcional de la misma. En ese sentido, la lectura exige que los estudiantes descubran, analicen, argumenten y evalúen el contenido del texto para que dicho conocimiento lo apliquen en la sociedad.

A partir de esta aproximación a la lectura, se presentan a continuación las definiciones que están orientadas a entender este concepto desde una visión integral.

Por un lado, en palabras de Solís, Suzuki y Baeza (2013) la lectura es un proceso dinámico en la cual dialogan el texto, autor y el lector. A partir de esta conceptualización, el lector va construyendo nuevos conocimientos con base en los procesos mentales, los cuales son la predicción, la formulación de hipótesis, la verificación de la misma y el establecimiento de conexiones entre las experiencias personales y la información del texto.

Para contribuir con lo mencionado, Cely y Sierra (2011) añaden que la lectura:

no debe ser una actividad pasiva ni una obligación tediosa, sino un constante hacer, indagar, crear: un diálogo con el lenguaje que nos transmite mundos imaginarios, y nos incita a recrearlos y a dialogar con el texto que es un modo de dialogar con nosotros mismos (p. 29).

Entendida así, la lectura representa una actividad de disfrute, que acerca al lector a espacios geográficamente lejanos, a contextos, valores, culturas y diferentes realidades. Para ello, el lector se apoya en su imaginación, creatividad y el asombro para poder representar dicha realidad en su mente, por ejemplo: un viaje, el recorrido por el espacio, el trabajo en otro país, la vida hace cientos de años, entre otros escenarios.

Por su parte, Cassany (2006) sostiene que leer es un “verbo transitivo”, puesto que “no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y

dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana” (p, 2). Por lo cual, se entiende que la lectura puede diferir de una persona a otra, de acuerdo con el tipo de texto que se lee, a los conocimientos previos, al propósito como lector, incluso de acuerdo cómo se usa un género discursivo (cartas, afiches, sentencia judicial, un mensaje de texto, entre otros) en un espacio o cultura.

En ese sentido, se entiende que la lectura es una herramienta comunicativa, que se basa en la construcción de significados, lo cual se desarrolla por el diálogo activo entre el texto, el lector y el autor. Para lo cual, se requiere integrar procesos cognitivos, afectivos y los conocimientos socioculturales. Estos conocimientos son estructuras mentales que permiten profundizar la comprensión de la información y, además, hacen que la lectura se constituya en una práctica social que es modificada o influenciada por el contexto en el que se produce el texto y el espacio donde se lee.

Como se refleja, la lectura es una actividad social y compleja, por lo cual, para su dominio, se requiere de algunos conocimientos indispensables o predictores de la lectura. Según Solís *et al.* (2013), se debe tener en cuenta los siguientes: la conciencia fonológica, la conciencia semántica, sintáctica y la pragmática. El primer predictor hace referencia a la habilidad de identificar, reconocer y manipular los sonidos de las palabras. El segundo, consiste en otorgar un significado a las palabras. El tercero, refiere a la habilidad de entender la organización de las palabras en oraciones o frases para brindarle sentido a dicho conjunto de palabras; y finalmente, el cuarto explica que es la habilidad del uso de la lengua (Lebrero y Fernández, 2015).

Por su parte, Tompkins (2014) manifiesta que además de estos conocimientos se integran los siguientes componentes: la fluidez de la lectura, que es la automatización de la decodificación de las palabras. Además, agrega que el vocabulario es otro elemento que agiliza la comprensión del mensaje escrito. Finalmente, se halla la comprensión que consiste en la capacidad de adaptar las estrategias de lectura para profundizar el entendimiento del texto.

En definitiva, se logra entender que la lectura es una herramienta social que permite comunicar información o transmitir un mensaje de persona a persona y con ayuda de los procesos cognitivos, conocimientos lingüísticos, la fluidez, el vocabulario y la comprensión de textos, mediante los cuales se crean nuevos conocimientos. Es

en este último componente de la lectura, la comprensión, en el que esta investigación se va a centrar.

1.3. LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

La comprensión, al igual que la lectura, se ha ido reformulando a partir del aporte de diferentes perspectivas teóricas. Entre estas, según Cassany (2006) se hallan la lingüística, psicolingüística y la sociocultural.

Desde la concepción lingüística, la comprensión de lectura es la capacidad de recuperar el valor semántico y brindarles un significado a las palabras, conectores, frases, preposiciones, pronombres, etc. En ese sentido, “el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura” (Cassany, 2006, p. 25). Entonces, desde este planteamiento se entiende que la comprensión de textos está enfocada en el conocimiento lexical y sintáctico de la lengua.

Ahora bien, otra concepción es la psicolingüística, la cual sostiene que la comprensión de lectura varía de acuerdo a las interpretaciones de las personas. Es decir, en algunos casos, se intenta cubrir información con contenidos o experiencias que se conocen. En ese sentido, se halla la gran participación de las habilidades cognitivas inmiscuidas en el acto de comprender: brindar conocimiento, realizar inferencias, establecer hipótesis y verificarlas o reformularlas.

Es de este modo, que se va construyendo el significado del texto, con base al conjunto de conocimientos del lector que ha adquirido en sus experiencias, saberes previos, sus emociones y su forma de pensar. Es por ello, que la comprensión de la lectura varía en los diferentes lectores y, en consecuencia, los significados no son únicos, ni estables y tampoco, son objetivos (González, 2018).

En esta segunda perspectiva, se observa que existe un rol activo del lector dado que interactúa con la nueva información y brinda aportes desde su postura. Sin embargo, según Combs (2010), la comprensión de textos es un proceso más complejo aún, donde participa el conocimiento de la semántica, los procesos cognitivos de las personas para recuperar e interpretar información y fundamentalmente, el conocimiento del contexto sociocultural.

Este elemento, el conocimiento del contexto sociocultural, está integrado en la concepción sociolingüística, la cual sostiene que la comprensión de lectura es una práctica social. En ese sentido, los contenidos escritos muestran la óptica del autor, los cuales son contrastados con las costumbres, creencias, ideologías, valores y los sentimientos del lector. Todo ello con la finalidad de comprender la información que se brinda en el texto. En ese sentido, existe un intercambio de conocimientos que generan y construyen nuevos puntos de vista acerca del entorno.

Por todo lo detallado, se ha iniciado un acercamiento hacia la comprensión de lectura como un proceso integral. Por ello, a continuación, se desarrolla el concepto de este elemento desde la contribución de diferentes autores que integran los aportes de la lingüística, psicolingüística y la sociolingüística.

Desde la investigación de Pinzás (2006), se manifiesta que la comprensión de lectura es la construcción del significado del texto, el cual se desarrolla mediante la interacción e integración de información. Ambos procesos ocurren de manera simultánea, puesto que el lector al desarrollar la lectura inicia a recordar sus experiencias, conocimientos que posee del mundo y de otros textos. Al mismo tiempo, está realizando asociaciones entre esos recuerdos con el contenido expuesto en el texto para generar un nuevo significado.

En esta misma línea, desde la mirada de Solé (2000) la comprensión de lectura es un proceso activo, complejo y consciente, en la cual dialogan la triada compuesta por el texto, el lector y el autor. Esta interacción dinámica se desarrolla porque el lector construye el significado del texto sobre la base de sus conocimientos previos, motivación personal y el propósito mediante los cuales se asocia con el texto. Mientras que el autor brinda estímulos para hacer que los conocimientos previos sean recordados. Por su parte, el texto según su estructura lógica, coherente y organizada facilita que el lector comprenda el texto.

Además, Tompkins (2014) manifiesta que la comprensión es una actividad consciente porque se requiere que el lector integre una serie de estrategias durante la lectura. Se plantea ello porque, a lo largo de la lectura, el lector afronta dificultades como términos desconocidos, párrafos con problemas en la redacción, palabras vacías, entre otros. En la medida que estas alternativas sean coherentes y apropiadas, se logrará una comprensión exitosa.

En ese sentido, se percibe a la comprensión de lectura como un proceso estratégico y metacognitivo, en los cuales el lector va regulando sus habilidades para lograr su objetivo o propósito. Esto es apoyado por Soto *et al.* (2019), quienes manifiestan que para desarrollar esta tarea la persona debe ser capaz de dirigir sus estrategias, pero además debe ser consciente de sus debilidades o limitaciones y capacidades, lo cual en conjunto permite que el estudiante monitoree su proceso de lectura y realizar ajustes en dicho proceso con la finalidad de lograr su propósito planteado como lector.

Ahora bien, para lograr la comprensión integral de la lectura el lector necesita ir conquistando de manera continua una serie de capacidades las cuales están asociadas a los niveles de comprensión de lectura. En ese sentido, de acuerdo Pinzás (2006), los niveles de comprensión de lectura son el nivel literal, inferencial y crítico, los cuales se desarrollarán en el siguiente apartado.

1.3.1. Niveles de comprensión de lectura.

En esta sección, se explicará los niveles de comprensión de lectura, los cuales integran una serie de habilidades para que el estudiante se halle en la facultad de realizar la comprensión completa de los textos.

1.3.1.1. Nivel literal.

Desde la propuesta de Cuñachi y Leyva (2018), la comprensión en el nivel literal inicia con la decodificación de las palabras y, posteriormente, se brinda un significado al conjunto de palabras, oraciones y párrafos. En ese sentido, el autor plantea que existen dos procesos inmersos en este nivel. Uno de estos es el proceso léxico, el cual consiste en el reconocimiento de los patrones de escritura o del sonido, en caso se desarrolle una comprensión auditiva. El otro proceso es de análisis, el cual consiste en unir palabras y otorgarle un sentido a una oración, frase o párrafo. Con ello, se entiende que estas habilidades se deben ir formando desde los primeros grados, ya que son las habilidades básicas y necesarias para que se origine el desarrollo de las otras habilidades como inferir y evaluar el texto, los cuales también se involucran en la comprensión de lectura.

Entonces, la comprensión al nivel literal hace referencia a entender correctamente lo que se explicita en el texto, es decir lograr reproducir información significativa, que contribuya a la comprensión global del texto. Es por ello, que según Salas (2012) los estudiantes deben desarrollar actividades como identificar las acciones que se realizan en el texto, nombrar los personajes, sus características físicas y actitudes, y el lugar en el cual ocurren los eventos, siempre y cuando estos sean mencionados en el texto de manera explícita. Por ende, según Harmer (2018), los estudiantes deben estar en la capacidad de responder a las siguientes preguntas: ¿Quién o quiénes participaron en la historia? ¿Qué hizo? ¿Dónde sucedieron los hechos? ¿Cuándo ocurrieron los hechos? entre otras preguntas, las cuales darán evidencia de la comprensión del texto a este nivel.

Por lo mencionado, este nivel se constituye en un paso crucial para la comprensión de lectura, puesto que permite recopilar información, la cual constituye un insumo para la comprensión a nivel inferencial. En definitiva, en caso sea pobre la comprensión literal, también serán pobres los otros niveles de comprensión. Es por ello, que resulta significativo que el estudiante pueda responder las preguntas de acuerdo al propósito del texto, puesto que ello permite conocer la información explícita a profundidad. En ese sentido, el siguiente nivel que se origina e involucra el nivel literal es el inferencial, el cual se detalla a continuación.

1.3.1.2. Nivel inferencial.

Según el Programa Curricular de Educación Primaria del Perú, el nivel inferencial implica la capacidad de poder construir el sentido del texto; para ello, el estudiante necesita sustituir, integrar y añadir información. Asimismo, requiere que el estudiante establezca relaciones entre la información explícita con la implícita, con la finalidad de “deducir una nueva información o completar los vacíos del texto escrito” (Minedu, 2016, p. 159). Desde esta mirada, Carroll (2020) menciona que la inferencia es la lectura entre líneas, la cual consiste en deducir el significado de palabras y el conjunto de las mismas para comprender la globalidad del texto. En esta confluyen los siguientes elementos: conocimientos previos del lector, la imaginación, la estructura del texto, las convenciones lingüísticas y la información expuesta por el autor. Desde la mirada de Cassany (2006), estos tres últimos elementos hacen referencia a la información explícita, los cuales son los estímulos textuales o recursos

textuales que se hallan en el texto y se combinan con el conocimiento previo del lector para elaborar nuevos significados.

Asimismo, según Llorens-Esteve (2015), las inferencias pueden estar relacionadas a la predicción, deducción del significado de palabras desconocidas de acuerdo al contexto, la inferencia de la secuencia de eventos, de las frases, entre otros. Además, Pinzás (2006) manifiesta que también integra la habilidad de establecer las relaciones de causa - efecto, semejanzas - diferencias, hipótesis y conclusiones. En ese sentido, según PISA (Minedu, 2018), los estudiantes pasan por una serie de inferencias entre las más simples, como las inferencias de conexión; hasta las más complejas, como las inferencias de coherencia. Todo ello, con la finalidad de deducir el mensaje global del texto.

Por su parte, León (2001) sostiene que existen tipos de inferencia que se clasifican de acuerdo a la carga cognitiva que se requiere. Entre estos, se hallan los siguientes: la inferencia automática y la inferencia estratégica. La primera hace referencia a aquellas que se construyen durante el proceso de lectura y se caracterizan porque no requieren la integración de varios procesos cognitivos, puesto que son inferencias simples. La función de esta inferencia, según Escudero (2010), es establecer la coherencia local entre la información de las oraciones. Por ejemplo, se hallan el establecimiento de conexiones entre la anáfora y su referente; en otras palabras, son los pronombres, la sinonimia, hiperonimia (términos generales que engloban a otros elementos, por ejemplo, seres vivos), hiponimia (elementos del hiperónimo, por ejemplo: planta, animales, entre otros.) y cohponimia (la relación entre los elementos hipónimos, por ejemplo: león, gato, perro, entre otros).

En cuanto a las inferencias estratégicas, León (2001) plantea que estas requieren involucrar procesos cognitivos complejos. De tal manera que el estudiante, pueda comprender el texto. Entre estas inferencias se hallan la capacidad de relacionar información entre párrafos, realizar predicciones, formular hipótesis y establecer relaciones globales entre textos.

Para desarrollar estas inferencias, según Carroll (2020), los estudiantes deben estar expuestos a la solución de las siguientes actividades: identificar la idea principal, el tema o el contenido moral que no se ha expuesto de manera explícita en el texto; identificar posibles acciones que pueden ocurrir entre dos eventos que se han

expuesto en el texto o predecir qué eventos pueden suceder posteriormente, inferir gustos y diferencias de los personajes. Asimismo, ellos requieren formular hipótesis sobre las motivaciones de los personajes y sus interacciones con otros en espacio y tiempo, inferir el comportamiento de los actores y predecir el contenido del texto.

Por los detalles explicados, este nivel integra un paso notable para lograr la comprensión total del texto, puesto que involucra varios procesos que son automáticos y estratégicos, que requieren ser guiados por el lector con la finalidad de lograr su propósito. Asimismo, según Cassany (2006), es crucial este nivel para lograr la comprensión crítica, puesto que en este se desarrollan evaluaciones de las inferencias previas, las fortalezas de los argumentos planteados por el autor, el contenido, las generalizaciones que se pueden plantear del contenido y el propósito del autor, los cuales son componentes que se construyen en el nivel inferencial.

1.3.1.3. Nivel Criterial.

Este nivel de comprensión, también llamado evaluativo, hace referencia a la capacidad emitir un juicio fundamentado acerca del texto. Para ello, el estudiante se distancia “de los textos escritos situados en épocas y lugares distintos, y que son presentados en diferentes soportes y formatos” y con base a estos desarrolla la reflexión y evaluación de los mismos (Minedu, 2016, p. 159). Para realizar dicha reflexión, el estudiante realiza comparaciones y reflexiones sobre la composición formal y el contenido con otros textos. Todo ello, se desarrolla sobre la base en sus experiencias, también puede contribuir el conocimiento de otras fuentes bibliográficas.

Dicho en palabras de Avendaño (2016), la evaluación o reflexión del aspecto formal del texto hace referencia a los aspectos lingüísticos; como puede ser el tipo del lenguaje empleado; por ejemplo, técnico, conciso, sencillo o poético; y los aspectos discursivos que son los elementos que componen el texto. En cuanto a la evaluación del contenido se puede identificar si el contenido del texto es “relevante, pertinente, novedoso, obsoleto o controversial” (Avendaño, 2016, p. 217). Asimismo, señala que para realizar una evaluación del contenido sociocultural que expone el texto, puede contribuir la información que se posee sobre el contexto histórico, social o cultural en el cual fue escrito.

Al respecto, Kaur y Sidhu (2014) manifiestan que la evaluación del contenido, también integra al análisis de los argumentos que se han empleado para redactar el texto. Asimismo, Bennett (2012) añade que hace referencia a la capacidad de cuestionar las creencias de los personajes, sus actitudes, valores, etc. Con el objetivo, que el lector pueda establecer una postura frente al texto que está leyendo.

Como resultado de las acciones que tienen lugar en este nivel de comprensión, se logra un razonamiento amplio del tema, profundizar en la comprensión de texto y considerarse como un lector crítico activo, lo cual no solo se reduce a práctica en el aula, sino como lo menciona McLaughlin (2004), trasciende al contexto de la vida cotidiana, puesto que el estudiante o lector crítico no solo confrontará sus conocimientos sino los de su entorno y tendrá una mejor comprensión del mismo.

A partir de lo explicado en este apartado, se concluye que la comprensión de lectura es un proceso exigente y dinámico que se va consolidando de manera paulatina, mediante el desarrollo y la integración de las habilidades enmarcadas en el nivel literal, inferencial y criterial, de tal manera que la persona se consolida como un lector competente. En ese sentido, a continuación se profundiza sobre características de este lector.

1.4. LECTOR COMPETENTE

Desde la postura de Arciniega y Tejas (2006), el lector competente es aquel que desarrolla la habilidad de guiar el proceso de lectura de acuerdo a su propósito y en el transcurso de esta actividad, aplica estrategias que le permite comprender la información en sus diferentes niveles: literal, inferencial y criterial. Al respecto, Fajardo (2013) añade que es aquel lector que realiza conexiones entre la información del texto, sus experiencias y la información que ha obtenido de otros, para crear conocimientos más elaborados.

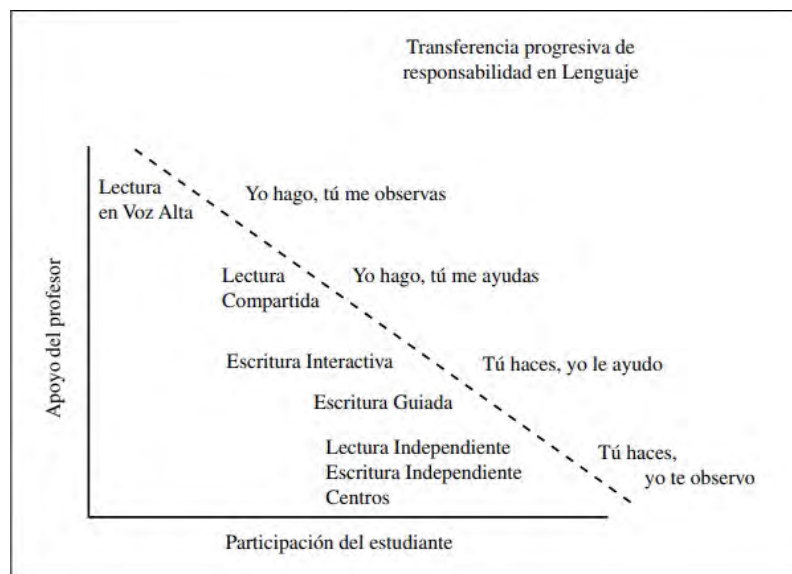
Por su parte Cely y Sierra (2011) afirman que el lector competente es aquella persona autónoma en su proceso de lectura, es decir aquel que puede autorregular su proceso mediante la aplicación de las estrategias coherentes frente a dificultades que afronta en los diferentes textos. Ello exige que, en un primer momento, exista mayor apoyo del docente, en el cual, se enseñe de manera explícita las estrategias

funcionales, que posteriormente, el estudiante podrá aplicarlo en una lectura independiente.

Al respecto, Tovar y Riobueno (2018) sostienen que el lector competente trasciende el conocimiento de la información del texto, para concebirse como un lector creativo, que da lugar a la sensibilización y la concientización de las problemáticas que acarrea su contexto, para plantear propuestas de solución. Asimismo, es aquella persona que tiene una autonomía no solo para regular sus estrategias, sino es aquel que interactúa consigo mismo y con el libro para acrecentar su intelecto, generar nuevas estrategias creativas de comprensión y sobre todo disfrutar de la lectura. En definitiva, ello facilitará incrementar su bagaje cultural e inmiscuirse en la sociedad que se transforma constantemente y demanda tomar decisiones argumentadas.

Para afianzar este planteamiento, Solís *et al.* (2013) manifiesta que el lector competente es aquel que se ha ido incorporado estrategias de manera paulatina hasta lograr su independencia al realizar la lectura. En otras palabras, es aquel estudiante que construye su propio conocimiento a través de esta actividad. Por lo tanto, se entiende que el estudiante pasa por una transferencia de responsabilidades de manera progresiva, en la cual, al inicio, el docente va brindando estrategias de lectura y es quien desarrolla gran parte de la labor; pero, posteriormente, se va retirando ese apoyo para que el estudiante desarrolle su lectura de manera autónoma. Todo este proceso se evidencia en la siguiente figura, en la cual a modo de síntesis se explica el progreso de la independencia del estudiante en la conquista de la comprensión de lectura (Solís, Suzuki & Baeza, 2013).

Figura 1. Transferencia progresiva de responsabilidad en lenguaje



Fuente: Tomado de: "Niños lectores y productores de textos", Solís, Suzuki y Baeza, 2013, p.25

Como se observa en la figura, se plantean estrategias para lograr la lectura independiente, las cuales se van desarrollando a lo largo de la educación primaria. Esta última etapa se va afianzando en los últimos grados de este nivel educativo, es decir quinto y sexto grado, sin dejar de lado el acompañamiento del docente en dicho proceso. Es así, que se logra la autonomía del estudiante donde despliega sus habilidades de lectura para abordar diferentes géneros textuales, con diferente intención y en diferentes formatos.

En definitiva, para formar un lector competente que realice un proceso de metacognición para regular su proceso de lectura, que desarrolle esta actividad de manera independiente y que haya construido el afecto hacia la lectura como una actividad placentera es complejo. Por ende, su enseñanza también requiere una reflexión profunda para identificar el método y los recursos más apropiados para implementarlos en el aula. Es a partir de esta reflexión, que en esta investigación se ha decidido optar por el módulo de autoaprendizaje para enseñar la comprensión de lectura. A su vez, considerando el contexto de una educación a distancia que se está viviendo. Ambos elementos, tanto el recurso educativo como la modalidad mencionada se desarrollan a profundidad en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2: MÓDULO DE AUTOAPRENDIZAJE PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN DE LECTURA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Después de haber reflexionado en torno a la comprensión de lectura, se entiende que para formar a un lector competente se requiere desplegar esfuerzos compartidos tanto por parte del estudiante como del docente. Esta responsabilidad de ambos agentes permite que el aprendiz desarrolle sus habilidades para identificar, inferir y evaluar información, las cuales se logran en los espacios y las experiencias de aprendizaje que los docentes crean. Por ende, recae gran responsabilidad en el rol de este agente, pues de este depende que el aprendizaje de la lectura sea significativo, memorable y que los conocimientos adquiridos trasciendan los espacios académicos para tener lugar en la sociedad.

Desde esta mirada trascendental de las funciones del docente en la enseñanza de la lectura, se entiende que este debe ser competente en la didáctica de la comunicación, la cual proviene de su formación inicial y permanente. Con base en dicho conocimiento, podrá realizar la respectiva implementación de estrategias y la elaboración de recursos educativos lógicos, coherentes con las necesidades y el contexto del estudiante, que agilizarán el proceso de enseñanza y aprendizaje. Más aún, en la coyuntura actual en la que se halla el mundo, y en términos específicos el Perú, donde se propagó la COVID - 19 y a causa de ello se inició la educación remota, la cual es una modalidad que el sistema educativo no había priorizado hasta el

momento. Por lo tanto, no se hallaba preparado para afrontar los retos que esta modalidad demanda.

Frente a ambas necesidades, por un lado, de continuar con la enseñanza de la lectura y, por otro lado, la necesidad de afrontar una educación remota de emergencia, se plantea al módulo de autoaprendizaje como un recurso eficaz para contribuir en la educación y continuar con el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en las aulas.

Por lo tanto, este capítulo integra los siguientes elementos: la educación a distancia, a fin de exponer su definición y sus características. Como parte de esta sección, se desarrollará el subtema, los recursos educativos que se emplean en dicha modalidad. Seguidamente, se expondrá información acerca del módulo de autoaprendizaje para la comprensión de lectura y finalmente, se explicará su estructura.

2.1. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y SUS CARACTERÍSTICAS

Desde el postulado de García (2020), la educación a distancia es un proceso en el que participan dos agentes indispensables: el docente y el estudiante; y ocurren dos procesos necesarios, el acto de enseñar y el de aprender (procesos bidireccionales). Toda esta interacción se desarrolla en espacios y en algunos casos, en tiempos diferentes; y esta comunicación didáctica guiada (interacción) se desarrolla mediante el elemento indispensable: la tecnología y el material didáctico.

En ese sentido, en palabras de Valenzuela (2000), entiende que, en la educación a distancia, los estudiantes y los docentes no coinciden en espacio; sin embargo, con ayuda de la tecnología sí pueden establecer encuentros virtuales. Asimismo, desde la postura de Peretó, Ghiotti, Pérez, Goría y Vargas (2010), se comprende que la educación a distancia, no solo se enfoca en la entrega de trabajos a tiempo, como lo era anteriormente; sino genera espacios para brindar la retroalimentación y se asegura la motivación para el logro de los aprendizajes.

Asimismo, Manrique (2004) agrega que la educación a distancia es un proceso de aprendizaje en el cual, se asumen retos de formar estudiantes autónomos, que sean capaces de dirigir su propio proceso de aprendizaje, sin dejar de lado el acompañamiento del docente. Ello, con la finalidad de que los alumnos sean

conscientes de su ritmo de aprendizaje, de sus debilidades, fortalezas y aspiraciones y “los factores que pueden incidir en este proceso, para que puedan lograr la mejora continua de su aprendizaje” (p. 2), y en suma, asegurar que puedan aprender a aprender.

Entonces, tanto el estudiante como el docente ejercen protagonismo en una educación a distancia, puesto que cada uno despliega las responsabilidades que deben asumir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, el docente realiza la planificación intencionada de las sesiones de aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y orientadas por los lineamientos del Currículo Nacional. Esta planificación concienzuda, conlleva elaborar materiales lógicos y la aplicación de estrategias coherentes para la formación del estudiante, en las que se consideren el contexto. Por otro lado, el estudiante demuestra la efectividad de la enseñanza mediante el logro de los aprendizajes, que se produce por medio del involucramiento en las actividades que el docente plantea en beneficio del alumno.

Por lo tanto, las características que no se pueden dejar de lado y que todo docente debe considerar en esta modalidad son las siguientes: la educación a distancia es una modalidad flexible, puesto que el espacio, el tiempo y el ritmo del aprendizaje pueden diferir de estudiante a estudiante. Asimismo, genera un aprendizaje eficaz, porque el estudiante posee gran protagonismo y se halla en constante construcción de su autonomía mediante el uso de los diversos recursos de aprendizaje. A su vez, se considera un proceso inclusivo, porque permite que las poblaciones que presentan dificultades para el acceso a la educación presencial por diferentes factores, puedan acceder a la educación a través de recursos tecnológicos.

Por su parte, Patiño (2013) agrega que se caracteriza por presentar un sistema de acompañamiento, que es la atención a las necesidades de los estudiantes, aunque aclara que es un aspecto que se pueda desarrollar en un espacio a distancia como también en una modalidad presencial. Además, explica que esta modalidad exige desarrollar recursos educativos didácticos que favorezcan el aprendizaje autónomo, puesto que a “diferencia de la modalidad presencial, en la educación a distancia los materiales didácticos no son simples medios auxiliares sino elementos fundamentales para el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 61). Dicho planteamiento coincide con lo que sostiene García (2013), quien explica que los recursos educativos son uno

de los complementos que realiza la mediación didáctica, lo cual significa que estos recursos conducen el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Por lo tanto, en palabras de Peretó *et al.* (2010), se afirma que es un desafío de la educación a distancia el diseño de los materiales educativos, que promuevan la interacción entre el estudiante y el docente independientemente, cual sea su soporte.

En definitiva, se puede decir que la educación a distancia es una modalidad organizada y planificada que se desarrolla en espacios físicos alejados y en algunos casos en tiempos diferentes. En esta modalidad, se requiere la participación y el compromiso compartido de docentes y estudiantes, para que haciendo uso de la herramienta indispensable, que es la tecnología y los recursos educativos logren desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En ese sentido, por la significatividad y para lograr realizar un acercamiento más delimitado al módulo de autoaprendizaje, se desarrolla a continuación el tema de los recursos educativos a distancia.

2.1.1. Recursos educativos a distancia

Los recursos educativos a distancia son un conjunto de herramientas, que cumplen el papel didáctico en la educación y permiten agilizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de la participación del docente, el estudiante y el contenido, a pesar de que los agentes se hallen en espacios físicamente separados. En ese sentido, según Cárdenas, Paladines y Blacio (2013) sostienen que los recursos son “un medio que sirve para estimular y orientar el proceso educativo, permitiendo al alumno adquirir informaciones, experiencias, desarrollar actitudes y adoptar normas de conducta, de acuerdo a los objetivos que se pretende lograr” (p. 182)”. A ello, Schwartzman (2013) agrega que estos son elaborados para que los docentes puedan guiar, apoyar y explicar. También, para reforzar, retroalimentar o evaluar los logros de los estudiantes.

A partir de ello, se puede decir que los recursos educativos cumplen la responsabilidad de realizar la interacción didáctica, la cual es una comunicación formativa, entre los docentes y estudiantes quienes intercambian sus conocimientos académicos, culturales, percepciones, entre otros. En definitiva, los recursos

educativos a distancia hacen posible que la interacción entre docentes y estudiantes, en la educación en una modalidad a distancia, pueda ser viable y efectiva.

Según García (2013), los recursos se categorizan de la siguiente manera. Por un lado, se hallan los recursos impresos, que integran las guías didácticas (módulos de autoaprendizaje) y las unidades didácticas, los cuales son un conjunto de contenidos organizados y completos. Por otro lado, se plantea a los recursos audiovisuales, dentro de estos se hallan la radio o audios, tv y el video. Finalmente, según Acosta (2011) los medios vía internet, los cuales pueden ser utilizados de manera síncrona como las videoconferencias, chats, videollamadas, entre otros y asíncrona; por ejemplo, los blogs, foros, e-portafolios, plataformas virtuales, redes sociales, entre otros.

A partir de lo reflexionado, se ha comprendido que los recursos educativos no solo son simples materiales que aglomeran información, sino son mecanismos integrales que hacen posible la interacción entre el docente, el estudiante y el contenido. Desde esta perspectiva, a continuación, se profundiza la información acerca del módulo de autoaprendizaje para la comprensión de lectura.

2.2. MÓDULO DE AUTOAPRENDIZAJE PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

El módulo de autoaprendizaje es un recurso didáctico diseñado por el docente, que articula de manera sistemática una serie de actividades para desarrollar capacidades y contenidos actitudinales, comportamentales o de conocimiento en los estudiantes guiados por el objetivo de aprendizaje (Yukavetsky, 2003 & Pilco, 2018). Mediante este recurso, el docente acompaña al estudiante en el logro del objetivo planteado, mientras que este último se ve envuelto en el desarrollo de actividades autónomas de acuerdo a su ritmo de aprendizaje.

En consecuencia, el módulo de autoaprendizaje para el desarrollo de la comprensión de lectura es un material didáctico, estratégico y metodológico que integra una serie de actividades para desarrollar las habilidades de comprensión de lectura a nivel literal, inferencial y criterial (Solé, 2012), en el cual el estudiante participa en su desarrollo de manera autónoma y activa, puesto que este agente es quien dirige su proceso de aprendizaje a partir de la interacción con este material.

Mientras, que el docente es quien guía este proceso mediante encuentros síncronos, en los cuales se interactúa para conocer los avances, necesidades y fortalezas de los estudiantes.

Asimismo, es significativo mencionar que el módulo de autoaprendizaje que se plantea responde a diferentes contextos, tanto a una educación a distancia, independientemente, cual sea el origen que ocasione esta modalidad. Por ejemplo, una pandemia, desastres naturales, escaso acceso a la tecnología, entre otros. Así como a una educación semipresencial o presencial con la finalidad de reforzar las habilidades de lectura que el docente considere.

Después de esta definición amplia con la que se concibe al módulo de autoaprendizaje y la aclaración realizada, a continuación, se pasará a desarrollar sus características. Ello con la finalidad de entender a detalle las bondades que este recurso brinda para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en una modalidad de educación a distancia.

2.2.1. Características del módulo de autoaprendizaje

Las características del módulo de autoaprendizaje para la comprensión de lectura están orientadas desde el enfoque comunicativo; por ende, el estudiante participa y construye sus conocimientos sobre la base de la interacción con los textos y la variedad de actividades que se plantean en el módulo de autoaprendizaje. Todo ello, con la finalidad de que puedan construir su propia posición frente al texto sobre la base de sus conocimientos o experiencias. Considerando dicho planteamiento a continuación se explica las características del módulo para desarrollar la comprensión de lectura.

En primer lugar, el módulo de autoaprendizaje se caracteriza por ser planificado, es decir para su elaboración se requiere la reflexión y el conocimiento del público, sus características, contexto sociocultural y necesidades al cual se atiende con este material. Esto permite que plantear objetivos curriculares acorde a las características de la población con el fin de encaminar la organización y la secuencia de las actividades. De ese modo, se logra contribuir con la formación de competencias del estudiantado y atender a sus necesidades, intereses, demandas y prevenir posibles dificultades (Caro & Guardiola, 2012). En ese sentido, los objetivos para el

módulo de autoaprendizaje para la comprensión de lectura deben estar orientadas al logro de las siguientes capacidades: obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.

En segundo lugar, se considera que este módulo de autoaprendizaje es un material autodirigido. Ello se plantea desde el punto de vista de Gomero (2018), quien explica que esta característica hace referencia a la escasa o nula necesidad de un agente externo para explicar las instrucciones. En otras palabras, este recurso es un material compresible porque integra un lenguaje claro, sencillo y se apoya de otros elementos como íconos, sugerencias, notas, imágenes, gráficos, entre otros, para asegurar la comprensión del qué y cómo desarrollar las actividades.

En tercer lugar, este módulo se caracteriza por generar motivación en los estudiantes. Para ello, se plantean lecturas atractivas y seleccionadas a partir de los intereses de los estudiantes, para que ellos muestren predisposición e interés por desarrollar dicha actividad como un momento de disfrute. A su vez, son elegidos de acuerdo a su contexto sociocultural para que el contenido adquiera mayor significatividad (Baeza, 2006). Del mismo modo, el módulo se compone por actividades retadoras de acuerdo con su nivel de lectura del estudiante. Entonces, así como los elementos que están ubicados en el módulo de autoaprendizaje son importantes, también lo es el diseño y el formato, por ello este debe ser ordenado y creativo para generar curiosidad y lograr captar la atención del aprendiz desde el primer acercamiento al material.

Igualmente, se considera que este módulo se describe como un recurso que promueve la interacción dinámica entre el estudiante y las actividades. Esto se desarrolla, porque los estudiantes podrán explicitar sus conocimientos, experiencias, pensamientos y sobre la base de estos reflexionarán. De ese modo, reconocerán al módulo como un recurso interactivo y dinámico en el cual los pueden desenvolverse de manera activa (Rebollo, 2007). Por ello, este recurso compone una variedad de actividades como realizar dibujos, cambiar el final de la historia, realizar predicciones, responder preguntas, entre otras.

Finalmente, se caracteriza por promover el proceso de autoevaluación y retroalimentación, de tal manera que los alumnos vean sus progresos y las dificultades que tuvieron en el desarrollo del módulo, con la finalidad de que tomen decisiones

para proponer mejoras en las siguientes actividades (Uribe, 2011). En ese sentido, como lo mencionan Núñez y Urquijo (2012), la autoevaluación y la retroalimentación le permitirá construir por sí mismo su aprendizaje, conocer cómo aprende, asumir responsabilidades sobre algunas debilidades y aquellos aspectos por mejorar o afianzar. Ello, con el fin de que los aprendices dirijan su avance y se conviertan en protagonistas de su aprendizaje (Castillo & Cabrerizo, 2009). Por ello, según estos autores es necesario que el docente explicita criterios mediante los cuales el estudiante va reflexionar sobre su avance. En ese sentido, se plantea en el módulo de autoaprendizaje un espacio después de cada lectura y sus respectivas actividades una lista de cotejo o rúbricas con criterios claros referidos a las capacidades de comprensión de lectura que se espera que los estudiantes logren al finalizar cada módulo.

En consecuencia, se plantea un módulo de autoaprendizaje planificado, autodirigido, dinámico, que motiva e invita a la regulación del avance del aprendizaje mediante las autoevaluaciones y la retroalimentación para lograr consolidar la autonomía del estudiante y el logro de las capacidades de comprensión de lectura. En ese sentido, a continuación, se explica la estructura del módulo de autoaprendizaje, la cual hace posible que se le atribuyan las características antes mencionadas.

2.2.2. Estructura del módulo de autoaprendizaje

En esta sección, se plantea la estructura del módulo de autoaprendizaje para la mejora de las capacidades de comprensión de lectura. Siguiendo el planteamiento de Gomero (2018), este módulo de autoaprendizaje se segmenta en tres partes: la entrada, el cuerpo del módulo y la salida. En la entrada, se plantean elementos que aseguren el acercamiento al material y la explicación para que el estudiante desarrolle el módulo de autoaprendizaje; en el cuerpo, se presenta la secuencia progresiva de las tareas o actividades y en la salida, se desarrolla la autoevaluación.

Mediante esta organización, se dará a conocer el propósito de aprendizaje, el contenido se va revisar, cómo se va utilizar el material, cómo empezar y explicar el momento cuando se termine la actividad.

Entre los elementos de la entrada se hallan la portada, introducción, los objetivos o propósitos aprendizaje, el índice y la presentación del guía. El primer acercamiento entre los estudiantes y el material es mediante la portada, por lo tanto, este debe contemplar un título corto, llamativo y acompañado por imágenes creativas con la finalidad de invitar y generar interés en el estudiante para aproximarse al material.

Seguidamente, se halla la introducción, en la cual se detalla la importancia de la lectura y cómo el módulo permitirá lograr el desarrollo de habilidades para afianzar la comprensión de lectura. Posteriormente, se explica los objetivos o propósitos aprendizaje, los cuales según Cáceres y Martínez (2017) son los resultados de aprendizaje, por lo cual estos deben ser redactados como respuesta a la siguiente pregunta: “¿Qué será capaz de hacer el alumno al finalizar el estudio de este módulo? (p. 3)”. En ese sentido, los resultados deben ser aspectos observables, los cuales se puedan percibir mediante las respuestas de los estudiantes, para ello se utilizan los infinitivos como: describir, predecir, opinar, deducir, clasificar, dibujar, nombrar, organizar, entre otros.

Posteriormente, se plantea el índice, en el cual se organizan los textos a leer y las páginas, para brindar al estudiante la comodidad de ubicar las actividades de manera inmediata. Posteriormente, se explicita el compromiso de aprendizaje, en el cual los estudiantes completan sus nombres y aceptan desarrollar las actividades de manera responsable y continua hasta lograr concluir el módulo de autoaprendizaje. Para terminar con la parte de la entrada del módulo de autoaprendizaje, se realiza la presentación del guía, mediante la cual se da a conocer al personaje que va acompañar al estudiante durante el desarrollo del módulo de autoaprendizaje.

Con respecto al cuerpo del módulo de autoaprendizaje, Clavijo y Bocanumen (2006) mencionan que se presentan la secuencia de las tareas o actividades, mediante las cuales el estudiante podrá lograr el fortalecimiento de las capacidades que se plantean como objetivo del módulo de autoaprendizaje. Para ello, se integran los siguientes elementos: los textos y las preguntas de comprensión de lectura a nivel literal, inferencial y criterial, las cuales permitirán concretar las capacidades de lectura.

Finalmente, se halla la parte de la salida del módulo, la cual refiere al proceso de evaluación de aprendizaje que le permita al estudiante conocer si ha logrado

alcanzar los objetivos planteados. Asimismo, se pueden agregar plantean instrumentos para recoger sus intereses o sus percepciones sobre las actividades o los textos leídos. Por ejemplo, las encuestas.

A modo de resumen se presenta el siguiente cuadro, en el cual se exponen cada elemento que corresponde a las partes planteadas por Redondo (1991).

Tabla 3. Estructura del módulo de autoaprendizaje para la mejora de las capacidades de comprensión de lectura.

Entrada: Se plantean elementos que aseguren el acercamiento al material y la explicación para que el estudiante desarrolle un proceso de aprendizaje autónomo.	<ul style="list-style-type: none"> - La portada - Introducción - Objetivos o propósitos aprendizaje - Índice - Compromiso de aprendizaje - Presentación del guía
Cuerpo: Se presenta la secuencia de actividades a desarrollar o tareas.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del texto - Instrucciones para el desarrollo de las actividades y las mismas actividades.
Salida: Refiere al proceso de evaluación formativa de aprendizaje que le permita al estudiante conocer sus avances.	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación - Encuestas sobre las percepciones de las actividades.

Fuente: Adaptado de: "Un material didáctico nuevo para una nueva educación a distancia", Redondo, 1991, p. 15

En definitiva, esta estructura que se plantea para el desarrollo del módulo permite que el estudiante pueda dirigir su aprendizaje y lograr los objetivos planteados, puesto que los elementos que componen se basan en la atención a los estudiantes, sus intereses, necesidades y posibles dificultades. En ese sentido, se entiende que aplicar el módulo de autoaprendizaje para el desarrollo de la comprensión de lectura posee una serie de bondades y beneficios eficaces para el logro de las capacidades que esta competencia compone, más aún en una educación a distancia.

Por lo mencionado, en el primer y el segundo capítulo se concluye que la comprensión de lectura es un proceso cognitivo fundamental para lograr el desarrollo de la competencia lectora. Por ende, se requiere que el docente sea idóneo en su enseñanza y también, deba responder a las demandas o alteraciones del contexto, en este caso un cambio repentino de la educación presencial a una modalidad a distancia. Por tanto, una propuesta acertada para contribuir con el continuo desarrollo de la formación de los niños, respecto a la mejora de la comprensión de lectura es el módulo de autoaprendizaje, cuya estructura y características permiten el desarrollo de

la autonomía del estudiante, la integración de actividades variadas y orientadas hacia el logro de objetivos, haciendo posible que el docente y el estudiante interactúen constantemente para hacer posible la mejora de las capacidades de la competencia lectora.



PARTE II

INVESTIGACIÓN

CAPITULO 1: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se expone el método de investigación. Asimismo, se da a conocer el marco contextual de la institución educativa y de los informantes con quienes se desarrolla la investigación. Igualmente, se plantea y justifica el problema de la investigación y se dan a conocer los objetivos generales y específicos que guían la investigación. Además, se explica el plan de acción, las técnicas e instrumentos de investigación y los principios éticos que se consideran en esta investigación.

1.1. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se basa en un enfoque metodológico cualitativo, el cual permite según Hernández, Fernández y Baptista (2014) describir, comprender e interpretar de manera crítica y objetiva las experiencias, acciones, comportamientos y percepciones de las personas que participan del estudio. Asimismo, según Quecedo y Castaño (2002) este método es flexible, abierto y se halla en constante construcción, para recolectar información a profundidad, lo cual favorecerá su posterior análisis.

De manera específica, el método de investigación que responde a la problemática propuesta para este estudio y para el logro de los objetivos planteados, es una investigación - acción. Según, Cabrera (2017) este método se caracteriza porque el docente investigador reflexiona sobre su propia práctica educativa, los cuales según Restrepo (2002) pueden ser métodos, técnicas, costumbres, rutinas,

exigencias y hábitos. Todo ello, con la finalidad de proponer mecanismos de solución o mejora, lo cual exige que el docente se involucre en las siguientes fases: identificar el problema, plantear una hipótesis de acción, planificar una propuesta de solución y finalmente, organizar los resultados de manera reflexiva para construir las decisiones futuras.

En ese sentido, se entiende que el docente parte de una exploración del contexto, en la que se halla circunscrito; con la finalidad de identificar las dificultades y proponer soluciones apropiadas para dicho contexto (Elliot, 1998). Es con base en este diagnóstico, que se plantea una posible respuesta de mejora: la hipótesis. Asimismo, propone los objetivos con los cuales orientará sus acciones e inicia una revisión bibliográfica para argumentar las decisiones que se van a optar.

Por ende, el docente debe desarrollar una reflexión profunda sobre la realidad, en la que se trabaja o investiga, y propone soluciones sistemáticas y argumentadas, las cuales se plasman en un plan de acción, el cual integra conjunto de acciones intencionales orientadas a la solución o la transformación de la problemática identificada. Para poder lograr este fin, según Latorre (2005) este plan estratégico debe contemplar la distribución del tiempo, recursos y estrategias, que permitan la mejora cíclica del plan de acción, es decir que permitan evaluar y retroalimentar a las decisiones del docente.

Esta planificación previa se establece con la finalidad de que en el momento de implementar las acciones se tenga estrategias adicionales para responder a las circunstancias que se pueden presentar. A pesar de ello, estas acciones no están exentas de riesgos o limitaciones de recursos, tiempos, espacios, entre otros factores. Es por estas razones, que en palabras de Latorre (2005) el plan de acción debe estar sujeta a constantes modificaciones, es decir abiertas al cambio. Es en todo este proceso que el docente va registrando información, reflexionando y realizando ajustes al plan de acción.

Por lo tanto, se entiende que el docente investigador cumple un rol activo acerca de su propia práctica docente y asume una responsabilidad de investigador para proponer soluciones reflexivas en torno a las dificultades que se identifica en el aula. Por esta razón, según Elliot (1998) este agente se halla realizando procesos cíclicos de observación, reflexión crítica, aplicación y evaluación de manera constante

y progresiva hasta concluir la investigación, la cual al finalizar puede dar inicio a nuevas investigaciones e hipótesis.

1.2. MARCO CONTEXTUAL

La institución educativa, en la que se está desarrollando la investigación, está ubicada en el distrito de Pueblo Libre, una zona urbana, que está rodeada por diferentes servicios de salud, seguridad, espacios culturales y de entretenimiento. Asimismo, cuenta con servicios básicos como agua, energía eléctrica y desagüe.

Este centro educativo forma parte de la Red 14 de la UGEL 03 y pertenece a la Gerencia Regional de Educación de Lima Metropolitana. Su quehacer educativo se desarrolla en la modalidad EBR y los niveles educativos a los cuales atiende son el inicial y primario. Según el PEI de esta institución, se tiene como visión brindar una educación de calidad, integral e inclusiva, por ello se recurre a innovaciones pedagógicas, tecnológicas, científicas y capacitaciones con espíritu humanista. Asimismo, su misión es desarrollar competencias, capacidades y conocimientos innovadores en los estudiantes mediante la guía de educadores capacitados y comprometidos en el desarrollo integral de los mismos.

De manera específica, el aula en la que se realiza la investigación es sexto grado de primaria, cuyos estudiantes, de acuerdo al diálogo con la docente, presentan dificultades para desarrollar una comprensión inferencial y criterial. Por lo cual, durante el periodo, en el que la docente, estuvo laborando de manera presencial, ha integrado estrategias como la lectura en voz alta, cuyos resultados fueron positivos, pero aún faltaban desarrollar o afianzar las capacidades para inferir y opinar o evaluar.

Pero, esta planificación fue interrumpida por el establecimiento de la educación remota de emergencia que se dio a inicios del 2020, que fue ocasionada por la pandemia generada por la COVID 19. En este nuevo contexto, la docente implementó otra estrategia para continuar con la práctica de esta actividad, la cual consistió en lo siguiente: brindar un texto acompañado de 3 preguntas de comprensión. Posteriormente, los niños entregaban la tarea mediante una fotografía, sin embargo, pocos cumplían con lo solicitado, debido a la falta de seguimiento y la escasa motivación de los niños en el desarrollo de las actividades. Asimismo, se identificó que algunos textos que se brindaban en la plataforma de Aprendo en Casa, las cuales la

docente proporcionaba, no eran de acuerdo al nivel del estudiante, lo cual hacía que estos afronten dificultades para comprender lectura; por ende, no cumplían con estas actividades asignadas y como consecuencia mayor, se veía que los niños no disfrutaban de esta actividad.

Después, de observar este problema y tras la revisión bibliográfica, se llega a la conclusión de que resulta necesario buscar mecanismos didácticos para mejorar la comprensión de lectura en este contexto que afronta la educación y aquel con mayor idoneidad, se plantea que es el autoaprendizaje.

Es así, que se realiza una selección de estudiantes, con quienes se desarrolla la investigación y se aplica la estrategia que se detalla en este estudio, para lo cual se plantean los siguientes criterios. En primer lugar, se encuentran aquellos que requieren mayor apoyo en la comprensión de lectura, es decir aquellos que leen de manera silábica y quienes tienen dificultades para responder preguntas inferenciales y criterios. En segundo lugar, aquellos que participan en la presentación de tareas. En tercer lugar, quienes tienen algún medio de comunicación con la docente (celular, computadora, entre otros). Finalmente, aquellos estudiantes cuyos padres han aprobado el consentimiento informado.

A partir de estos criterios considerados, se han seleccionado a 15 estudiantes, como parte de esta investigación. Estos colaboradores se benefician de lo siguiente: por un lado, contarán con sus materiales impresos a colores, tanto sus libros como sus módulos; por otro lado, tendrán momentos de retroalimentación grupales e individuales sobre el avance de sus actividades en el módulo. Mediante la retroalimentación grupal, los estudiantes podrán compartir sus experiencias, conocimientos y percepciones sobre los textos y en consecuencia generar un proceso de interaprendizaje. En cuanto a la retroalimentación individual, los alumnos podrán dialogar con la docente, sobre algunas preguntas del módulo, para profundizar la comprensión del texto y mejorar en la calidad de sus respuestas en cada actividad.

1.3. PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En ese sentido, el tema a investigar es el siguiente: la mejora de las capacidades de comprensión de lectura a través del desarrollo de módulos de autoaprendizaje, en una modalidad de educación a distancia, el cual se halla circunscrito en el área de

Educación. En términos generales, pertenece a la línea de investigación de Currículo y Didáctica y de manera específica corresponde a la Didáctica de la Comunicación.

Entre las motivaciones para desarrollar esta investigación se encuentran las siguientes: por un lado, se halla la constante iniciativa de innovar en la enseñanza-aprendizaje de la lectura para formar alumnos críticos y autónomos. Por otro lado, esta investigación está motivada por la necesidad de contribuir y compartir con los docentes, alternativas para lograr el aprendizaje de la lectura de acuerdo a los contextos, necesidades e intereses de los estudiantes, a partir del uso de materiales educativos como el módulo de autoaprendizaje.

En consonancia con lo anterior, es necesario plantear que este tema de investigación es relevante; ya que, por una parte, permite comprender que mediante la comprensión lectora los estudiantes pueden conocer diferentes culturas, perspectivas y mecanismos de solución de problemas. Asimismo, se puede formar como personas críticas de su entorno social, por lo cual se hace necesario enseñarlo en las aulas desde una perspectiva integral (Tompkins, 2014).

Por otra parte, esta investigación fundamenta su propuesta en una educación a distancia, en la cual los estudiantes y los docentes se hallan en constante interacción de conocimientos, valores, motivaciones, entre otros. Para llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje, se explica el rol trascendental de los recursos educativos, pues mediante estos se logra guiar, explicar, motivar, evaluar y retroalimentar al estudiante, de tal manera que la educación a distancia no solo se reduce a la distribución y calificación de estos materiales, sino a la elaboración concienzuda y planificada para el logro del aprendizaje de los estudiantes.

Por lo mencionado y por la complejidad de la enseñanza de la comprensión de lectura en una modalidad a distancia, se concluye que es importante la búsqueda de materiales pertinentes y enfocados en el desarrollo de la comprensión de lectura integral. Justamente allí, radica el valor del uso del módulo de autoaprendizaje que se propone en esta investigación, como una estrategia que responde a las demandas que exige la comprensión lectora y en esta modalidad; puesto que es un material didáctico organizado, lógico, planificado y flexible que se adapta a diferentes contextos tanto a una educación remota de emergencia, como a una modalidad de mayor complejidad como la educación a distancia (Infantes & Flores, 2019).

Por tanto, siguiendo la línea de lo mencionado anteriormente, los conceptos clave que se desarrollan en la presente investigación son los siguientes: la comprensión de lectura, la educación a distancia y el módulo de autoaprendizaje.

En cuanto a la viabilidad de esta investigación, es significativo mencionar que se cuenta con el tiempo, los recursos, el apoyo de la institución educativa, colaboración activa de los docentes y de los estudiantes, para lograr que los módulos de autoaprendizaje sean elaborados y que las actividades planteadas sean desarrolladas.

Asimismo, se debe puntualizar que las experiencias que avalan esta investigación están relacionadas con la formación profesional docente que se ha desarrollado en los cursos de Didáctica de la Comunicación I y II de la Facultad de Educación, mediante los cuales se fue reconociendo la importancia de la competencia lectora. A su vez, se ha estado inmerso en el desarrollo de investigaciones, para lograr el grado de bachiller, cuya temática estuvo centrada en la competencia de lectura mediante el modelo de lectoescritura balanceada. Además, se tuvo experiencias, en centros educativos públicos y privados, en las cuales se desarrollaron sesiones de aprendizaje orientadas desde una perspectiva integral de lectura, cuyos resultados fueron óptimos. Finalmente, es significativo destacar que se ha participado en el proyecto Misión Huascarán, mediante el diseño de módulos de autoaprendizaje para el desarrollo de la comprensión de lectura para niños de sexto grado de primaria ubicados en una zona rural, cuyo resultado fue positivo en el logro de la capacidad prevista. Es con base a esta última experiencia y a la bibliografía revisada, que se implementa los módulos de autoaprendizaje *Disfruto mi mundo entre libros*¹ en el espacio actual donde se está llevando a cabo la investigación.

Con respecto a los antecedentes, se han revisado las siguientes investigaciones: por un lado, se halla la desarrollada por Montoya (2016), quien ha realizado una implementación de módulos de Comunicación para el desarrollo de las capacidades de comprensión de textos escritos en estudiantes de cuarto grado de primaria. Mediante esta investigación, se concluyó que los módulos promueven aprendizajes

¹ Los módulos de autoaprendizaje *Disfruto mi mundo entre libros* se hallan en el siguiente enlace: <https://drive.google.com/drive/folders/1cWiQCrfC02Bgkr-EOHD7DqAGTqk3icaB?usp=sharing>

significativos y el desarrollo de las capacidades en el nivel literal e inferencial de los estudiantes. Por otro lado, se ha revisado la propuesta planteada por Torres (2016) quien ha implementado los módulos *Leo y Entiendo* para visualizar los efectos en la comprensión de textos en los estudiantes de 2° de primaria en una institución educativa pública. A partir de este estudio, se obtuvo resultados que señalan que los estudiantes mostraron avances significativos en la comprensión literal, inferencial y criterial.

Otro antecedente significativo fue la realizada por Pilco (2019), cuya propuesta fue enseñar el manejo de las TIC mediante el módulo de autoaprendizaje. El resultado de esta investigación fue que el 95% de los estudiantes mejoraron en el manejo de las TIC, después de haber implementado el módulo de autoaprendizaje.

A la luz de estos estudios, se observa que esta investigación presenta un respaldo bibliográfico y empírico, que avizora que su aplicación sea efectiva y viable. Puesto que, aporta experiencias, las cuales fueron fundadas y evaluadas; además, permiten conocer qué logros se han tenido con referencia a la enseñanza de la lectura desde una propuesta integral, la aplicación de los módulos y las mejoras que se pueden integrar en esta propuesta.

Es así que, tras el contexto descrito y la bibliografía revisada se plantea la pregunta de investigación: ¿Cómo mejorar las capacidades de comprensión de lectura de los estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa estatal de Lima Metropolitana, en una modalidad de educación a distancia?

Ante esta pregunta se sostiene la siguiente hipótesis: Mediante la implementación de los módulos de autoaprendizaje *Disfruto mi mundo entre libros* se mejora las capacidades de comprensión de lectura de los estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa estatal de Lima Metropolitana, en una modalidad de educación a distancia.

1.3.1. Objetivos.

Se plantean los objetivos de la investigación con la finalidad de analizar la correspondencia entre las capacidades de comprensión de lectura y el módulo de

autoaprendizaje. Para lograr lo propuesto, se detallan a continuación el objetivo general y los específicos:

Objetivo general:

- Evaluar la efectividad de la implementación de los módulos de autoaprendizaje *Disfruto mi mundo entre libros* para mejorar las capacidades de comprensión de lectura de los estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana en una modalidad de educación a distancia.

Objetivos específicos:

- Implementar los módulos de autoaprendizaje *Disfruto mi mundo entre libros* para mejorar las capacidades de comprensión de lectura de los estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, en una modalidad de educación a distancia.
- Analizar la efectividad de los módulos de autoaprendizaje *Disfruto mi mundo entre libros* en el desarrollo de las capacidades de comprensión de lectura de los estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, en una modalidad de educación a distancia.

1.4. PLAN DE ACCIÓN

En palabras de Elliot (1998), el plan de acción es una estrategia de organización de las decisiones que el docente plantea para mejorar una problemática en el aula y se caracteriza por estar en constante mejora, dado que se adapta a las necesidades de los estudiantes. Por lo tanto, este plan a medida que el docente reflexiona sobre su práctica va realizando cambios. Considerando dichos aspectos, se presenta a continuación el plan de acción.

Tabla 4. Esquema de plan de acción

Fecha	Estrategias/ Acciones	Recursos	Instrumento de investigación
Septiembre Semana 1	<p>Reunión con los padres de familia y entrega del consentimiento informado.</p> <p>Se explica a los padres de familia acerca de la implementación de los módulos de autoaprendizaje y cómo se realizará la entrega de los materiales.</p>	Ppt	Diario de campo
Septiembre Semana 2	<p>Evaluación diagnóstica</p> <p>Se aplica una prueba diagnóstica de comprensión de lectura a los estudiantes con la finalidad de obtener información sobre los aprendizajes que poseen y aquellos que requieren mayor apoyo.</p>	Prueba escrita (Google Forms)	Prueba de lectura Rúbrica Diario de campo
Septiembre Semana 3	<p>Sesión 1: Se da inicio al módulo 1 y se explica su uso</p> <p>Se realiza una reunión mediante Zoom con los estudiantes para verificar sus materiales, explicar cómo es el uso de los módulos de autoaprendizaje y los libros que se debe leer por semana.</p> <p>Sesión 2: Retroalimentación grupal sobre las actividades del primer texto</p> <p>Se brinda una retroalimentación sobre las actividades del primer texto y se brinda recomendaciones para mejorar las respuestas literales, inferenciales y criterios que tuvieron los niños.</p>	Módulo de autoaprendizaje Ppt Zoom	Diario de campo
Septiembre Semana 4	<p>Sesión 3: Retroalimentación grupal sobre las actividades del tercer texto</p> <p>Se desarrolla un encuentro individual para retroalimentar a los estudiantes sobre las preguntas que desarrollaron del primer módulo. Asimismo, se brindan recomendaciones para mejorar las respuestas literales, inferenciales y criterios que tuvieron los niños.</p>	Módulos de autoaprendizaje Zoom	Diario de campo

	<p>Sesión 4: Diálogo sobre fortalezas y debilidades sobre el uso del módulo de autoaprendizaje</p> <p>Se dialoga con los estudiantes sobre las debilidades que presenta el módulo y cómo les ayuda a mejorar con la comprensión de lectura. Para ello, se plantean preguntas como <i>¿Qué dificultades tuvieron? ¿Cómo les ayudó el módulo?</i></p>		
<p>Octubre</p> <p>Semana 5</p>	<p>Sesión 5: Se da inicio al módulo 2 y se realiza predicciones sobre los textos a leer</p> <p>Se realiza una reunión con los estudiantes para recordar el uso de los módulos de autoaprendizaje y se identifican los libros a leer en el módulo 2. Asimismo, se establecen predicciones sobre algunos textos. Para ello se plantean preguntas como <i>¿de qué tratará el texto?</i> Posteriormente, se explica a los estudiantes que se presentarán modificaciones con respecto a las asesorías grupales e individuales y se da a conocer el motivo por el cual se disminuyen los encuentros grupales y se incrementan los individuales (diferentes ritmos de aprendizaje). Además, se brinda el horario que se utilizará o seguirá para realizar los encuentros con cada estudiante.</p> <p>Sesión 6: Asesorías individuales con énfasis en la comprensión inferencial</p> <p>Se realiza un encuentro con cada uno de los estudiantes. Para ello, se siguen los siguientes pasos. Primero, se pide que el niño se siente en un lugar cómodo con su módulo. Segundo, se le pide que responda la siguiente pregunta <i>¿de qué trató el texto?</i> Tercero, se le plantea dos preguntas que se hallan en el módulo y se dialoga. Luego, se le pregunta <i>¿qué información podrías agregar a tu respuesta, a partir del diálogo?</i> y <i>¿cómo podrías mejorar estas respuestas en las siguientes presentaciones?</i> Finalmente, se le brinda sugerencias sobre elementos que debían incluir en sus respuestas.</p>	<p>Módulos de autoaprendizaje</p> <p>Ppt</p> <p>Zoom</p>	<p>Diario de campo</p>

<p>Octubre</p> <p>Semana 6</p>	<p>Sesión 7: Asesorías individuales con énfasis en la comprensión inferencial</p> <p>Se realiza un encuentro con cada uno de los estudiantes. Para ello, se siguen los siguientes pasos. Primero, se pide que el niño se siente en un lugar cómodo con su módulo. Segundo, se le pide que responda la siguiente pregunta ¿de qué trató el texto? Tercero, se le plantea dos preguntas que se hallan en el módulo y se dialoga. Luego, se le pregunta ¿qué información podrías agregar a tu respuesta, a partir del diálogo? y ¿cómo podrías mejorar estas respuestas en las siguientes presentaciones? Finalmente, se le brinda sugerencias sobre elementos que debían incluir en sus respuestas.</p>	<p>Módulos de autoaprendizaje</p> <p>Ppt</p> <p>Zoom</p>	<p>Diario de campo</p>
<p>Octubre</p> <p>Semana 7</p>	<p>Sesión 8: Inicio del módulo 3, recordar el uso del módulo y realizar predicciones sobre los textos a leer.</p> <p>Se realiza una reunión con los estudiantes para realizar predicciones sobre los textos a dialogar durante la semana. Para ello se plantean las siguientes preguntas ¿sobre qué tratará el texto? ¿por qué crees que se tratará de ese tema? ¿Alguna vez has escuchado información sobre este tema? Posteriormente, se les recuerda que las asesorías se desarrollarán solo manera individual hasta finalizar el módulo 3.</p> <p>Sesión 9: Asesorías individuales con énfasis en la comprensión criterial</p> <p>Se realiza un encuentro con cada uno de los estudiantes. Para ello, se siguen los siguientes pasos. Primero, se pide que el niño se siente en un lugar cómodo con su módulo. Segundo, se le pide que responda la siguiente pregunta ¿de qué trató el texto? Tercero, se le plantea dos preguntas (una inferencial y criterial) que se hallan en el módulo y se dialoga. Luego, se le pregunta ¿qué información podrías agregar a tu respuesta, a partir del diálogo? y ¿cómo podrías mejorar estas respuestas en las siguientes presentaciones? Finalmente, se brindan sugerencias específicas a los estudiantes sobre qué elementos debe seguir integrando en sus respuestas. Por ejemplo, información de otros libros, información de las clases y experiencias personales.</p>	<p>Módulos de autoaprendizaje</p>	<p>Diario de campo</p>

<p>Octubre</p> <p>Semana 8</p>	<p>Sesión 10: Asesorías individuales con énfasis en la comprensión criterial</p> <p>Se realiza un encuentro con cada uno de los estudiantes. Para ello, se siguen los siguientes pasos. Primero, se pide que el niño se siente en un lugar cómodo con su módulo. Segundo, se le pide que responda la siguiente pregunta ¿de qué trató el texto? Tercero, se le plantea dos preguntas (una inferencial y criterial) que se hallan en el módulo y se dialoga. Luego, se le pregunta ¿qué información podrías agregar a tu respuesta, a partir del diálogo? y ¿cómo podrías mejorar estas respuestas en las siguientes presentaciones? Finalmente, se brindan sugerencias específicas a los estudiantes sobre qué elementos debe seguir integrando en sus respuestas. Por ejemplo, información de otros libros, información de las clases y experiencias personales.</p>	<p>Módulos de autoaprendizaje</p>	<p>Diario de campo</p>
<p>Octubre</p> <p>Semana 9</p>	<p>Encuesta sobre los módulos de autoaprendizaje.</p> <p>Se realiza una encuesta sobre la percepción de los niños sobre el módulo mediante un formulario.</p>	<p>Cuestionario en Google forms</p>	<p>Encuesta</p>

Fuente: Elaboración propia

1.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA ORGANIZAR Y ANALIZAR LA INFORMACIÓN

Para llevar a cabo la planificación propuesta, se implementan las siguientes técnicas e instrumentos: la encuesta, análisis documental, observación participante y las pruebas.

Con respecto a la encuesta, es concebido por Casas, Repullo y Donado (2003) como una técnica para recoger información masiva de las personas que colaboran con la investigación. Esta técnica permite que la recolección de la información sea ágil y en gran medida objetiva, puesto que el encuestado tiene un momento individual para responder las preguntas. Asimismo, al ser una técnica de aplicación masiva se puede obtener información más representativa o significativa.

En términos específicos, para fines de esta investigación se plantea la encuesta abierta, la cual integra un conjunto de preguntas abiertas, las cuales brindan oportunidad al encuestado de explicar o argumentar sus respuestas. En ese sentido, la ventaja principal es que los participantes de esta investigación puedan expresar sus opiniones, conocimientos o experiencias de acuerdo a cada pregunta, para ello es necesario que las preguntas sean lógicas y coherentes con el público al cual se está dirigiendo.

Para llevar a cabo esta técnica, según Hernández, Fernández y Baptista (2014) el instrumento más idóneo es el cuestionario el cual compone un conjunto de preguntas abiertas y organizadas de manera lógica y coherente de acuerdo a los objetivos de la investigación (ver anexo 1). La finalidad de este instrumento es obtener, de manera sistemática y ordenada, la información de la población que participa de la investigación.

Es importante mencionar que esta técnica se implementa al finalizar la aplicación de los módulos de autoaprendizaje y el formato que se emplea es el de *Google forms*, con la finalidad de recoger las opiniones de los estudiantes sobre el uso del módulo de autoaprendizaje y el avance de sus capacidades de comprensión de lectura.

Otra técnica a emplear es el análisis documental, la cual permite en palabras de Díaz y Sime (2009): “estudiar y analizar comunicaciones (escritas y visuales) de

forma sistemática y objetiva” (p.10). En ese sentido, se realizará el análisis de las respuestas escritas por los estudiantes en los módulos de autoaprendizaje *Disfruto mi mundo entre libros*, los cuales serán registrados mediante fotografías, que los mismos estudiantes los alojan en el Drive. Ello con la finalidad de observar los cambios de las capacidades de comprensión de lectura a lo largo de la implementación de los módulos. Para la organización de la información que se recoge, se emplea una matriz de análisis de información de acuerdo a las capacidades de comprensión de lectura: literal, inferencial y criterial.

Asimismo, se emplea la técnica de la observación participante, la cual según Campos y Martínez (2012), es un medio para registrar información confiable de los comportamientos y las conductas que manifiestan los participantes de la investigación. Para ello, es indispensable que el investigador cuente con un diario de campo para registrar la información sobre la cual está observando. Por las bondades de esta técnica, se emplea en todos los encuentros con los estudiantes, para registrar los avances de los niños y replantear el proceso de reforzamiento mediante el uso de los módulos de autoaprendizaje.

Finalmente, se emplean las pruebas escritas, las cuales según el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2011) son instrumentos, cuyo propósito es que el estudiante “demuestre la adquisición de un aprendizaje cognoscitivo, el dominio de una destreza o el desarrollo progresivo de una habilidad” (p.5). Para el desarrollo de esta actividad se siguen los siguientes momentos. Se inicia con el diseño, el cual consiste en la selección de los textos y el planteamiento de las preguntas. Posteriormente, son adaptadas a un cuestionario virtual, para ello se emplea *Google Forms*, donde se alojan los dos textos y las 5 preguntas de comprensión de lectura. Por otro lado, se halla la aplicación, la cual contempla los siguientes pasos. Primero, los niños se conectan mediante zoom y se les explica cómo ingresar a *Google Forms*. Segundo, se les comenta que encontrarán 1 texto y 5 preguntas, las cuales deberán responder en un lapso de 45 minutos. Tercero, se les pide que durante el desarrollo del examen tengan el video activado y el micrófono apagado. Finalmente, se explica que cuando terminan la prueba, deben escribir por el chat privado de la plataforma Zoom que han concluido, con la finalidad de que la docente verifique que las respuestas fueron enviadas y consienta que el niño puede retirarse de la reunión.

Para la valoración de los resultados de esta prueba y de los módulos, se emplea la rúbrica, la cual es concebida según Huerta (2018) como " una matriz de valoración en forma de una escala de puntuación, compuesta por un conjunto de criterios específicos que permiten valorar el aprendizaje" (p.165). En esta, se plantea cuatro niveles de logro: inicio, proceso, satisfactorio y sobresaliente. El primero, evidencia que el estudiante ha logrado aprendizajes muy elementales de la capacidad evaluada; el segundo, describe que el estudiante ha logrado de desarrollar de manera parcial los aprendizajes de la capacidad evaluada; el tercero, sostiene que el estudiante logró los aprendizajes esperados y el último, evidencia que el estudiante ha superado las expectativas de los aprendizajes esperados. A modo de resumen se presenta el siguiente cuadro donde se muestran las técnicas e instrumentos que se emplean para la recolección de datos. Asimismo, se presenta el motivo de su selección, su finalidad, quienes brindarán dicha información y la fecha aproximada de aplicación. Seguidamente de este cuadro, se presentan los instrumentos que se diseñaron para fines de esta investigación.

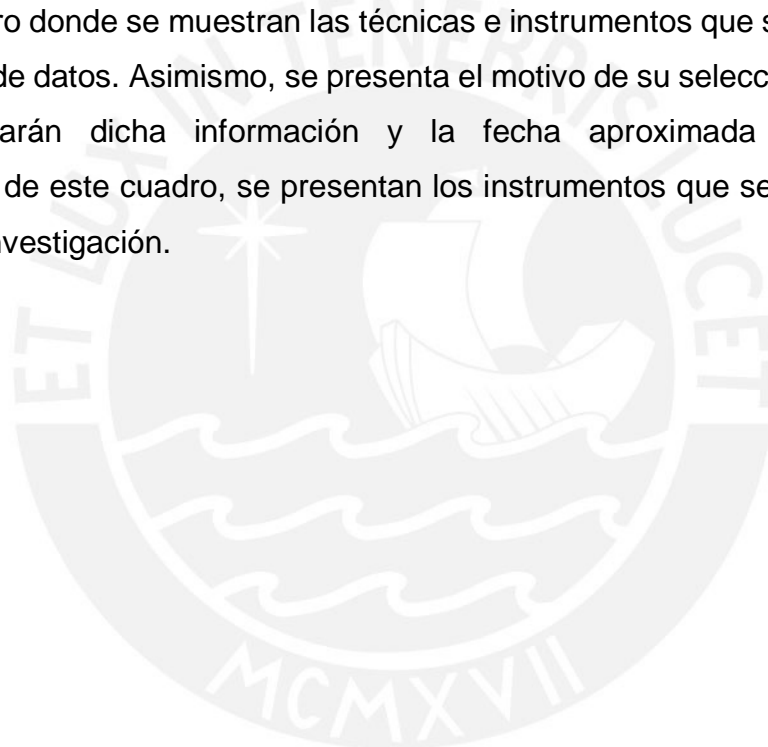


Tabla 5. Instrumento de investigación

Técnica	Instrumento	Motivo de selección	¿Para qué se aplicará? ¿Qué información se espera recolectar?	¿A quién se aplicará?	Fecha de aplicación
Observación participante	Diario de campo	Permite recoger información confiable sobre las acciones de los estudiantes.	Se aplica en todas las sesiones para registrar las acciones, actitudes o diálogos de los estudiantes sobre las capacidades de comprensión de lectura.	Estudiantes	Todas las sesiones
Prueba	Prueba escrita	Permite la evaluación de las capacidades de comprensión de lectura.	Para identificar las capacidades de comprensión de lectura antes de la implementación de los módulos de autoaprendizaje.	Estudiantes	Semana 1 07/09/20
Encuesta	Cuestionario	Permite el ágil recojo y organización de información.	Se aplica para recoger las percepciones de los estudiantes sobre la efectividad de los módulos.	Estudiantes	Semana 9 30/10/20
Análisis documental	Matriz de análisis documental	Permite registrar y describir las evidencias de los estudiantes, de módulo a módulo.	Se aplica para identificar las mejoras de las capacidades de la comprensión literal, inferencial y criterial de los estudiantes.	Estudiantes	Semana 3 – semana 8

Fuente: Elaboración propia

1.6. PROCEDIMIENTOS ÉTICOS APLICADOS EN LA INVESTIGACIÓN

Los principios éticos que forman parte de esta investigación son los siguientes: el respeto por las personas, mediante el cual se reconoce la autonomía de los informantes en la participación de la investigación y el respeto a los mismos. Por ello, para la participación de los estudiantes se solicitan los consentimientos informados a los padres de familia. A esto se añade, el principio de beneficencia y no maleficencia, cuya consigna es que durante la investigación se vela por el bienestar de los estudiantes, por lo cual se crea un clima amigable y libre de alguna conducta que perjudique o dañe al informante. Asimismo, se considera importante el principio de justicia, mediante el cual se asegura la interacción entre los participantes de la investigación libre de sesgos o prácticas que toleran alguna acción injusta o perjudicial. Además, al considerar este principio se reconoce que los informantes tienen el derecho de acceder a los resultados obtenidos al finalizar la investigación.

Además, es importante mencionar que este último principio asegura que toda información recabada solo sea empleada para fines académicos bajo la protección de la identidad de los informantes. Otro principio a considerar en esta investigación es la responsabilidad, puesto que se comprende que esta investigación debe registrar, interpretar y analizar los datos de manera cuidadosa y objetiva en beneficio de la investigación. Finalmente, en esta investigación se respeta la propiedad intelectual, por ende, todos los materiales bibliográficos revisados y empleados en este trabajo fueron citados y referenciados de acuerdo a las normas APA.

CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo, se procede a realizar el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos, a partir de la aplicación de los instrumentos de investigación que se propusieron tales como las pruebas escritas, la rúbrica, la matriz de análisis documental y el cuaderno de campo. Asimismo, se analizarán constantemente las decisiones que se tomaron con relación al uso de los módulos de autoaprendizaje y al acompañamiento de los estudiantes para el logro de las capacidades de comprensión de lectura.

Para ello, este capítulo está organizado de acuerdo a las fases que compone una investigación acción: fase diagnóstica, en la cual se da a conocer la problemática del aula, la fase de ejecución, donde se aplica y la fase de evaluación, en la que se evalúa las estrategias planteadas ante la problemática propuesta.

2.1. FASE DIAGNÓSTICA

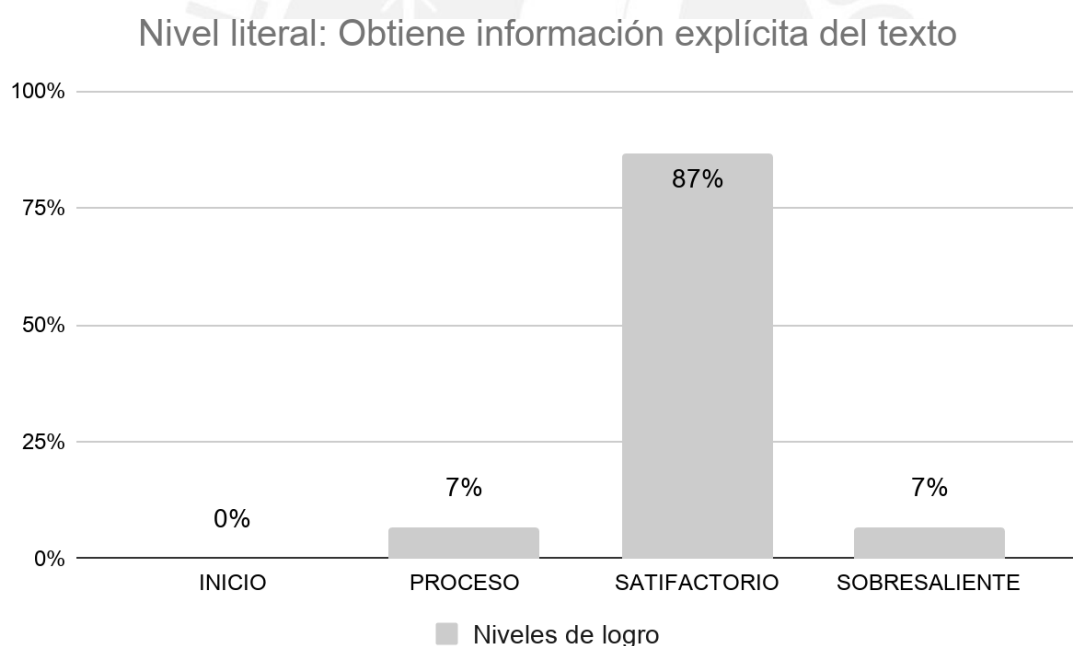
Durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, se observó que los estudiantes presentan dificultades en la comprensión de lectura, con mayor incidencia en la comprensión inferencial y criterial. Por esta dificultad observada y por la educación remota de emergencia que se ha iniciado a nivel nacional, se planteó el uso del módulo de autoaprendizaje impreso como recurso estratégico para continuar

afianzando la capacidad de comprensión, puesto que es recurso flexible a cualquier contexto (Yukavetsky, 2003).

Tras la reflexión de este entorno, se realizó una evaluación diagnóstica para identificar con mayor precisión a aquellos niños que requiriesen más apoyo en la comprensión literal, inferencial o criterial. Para desarrollar esta evaluación, se ha contado con una prueba escrita (ver anexo 4) de 5 preguntas (2 del nivel literal, 1 del nivel inferencial y 2 del criterial), y las respuestas fueron valorados por una la rúbrica, cuyos niveles de logro son los siguientes: inicio, proceso, satisfactorio y sobresaliente (ver anexo 5).

Los resultados sintetizados que se muestran a continuación, hacen referencia al nivel de comprensión literal, que significa la capacidad de obtener información explícita del texto.

Figura 2. Resultados de la prueba diagnóstica del nivel de comprensión literal



Fuente: Elaboración propia

En la figura 2, en la que se muestra los resultados sobre la comprensión literal, se observa que el 7% de los estudiantes se hallan en proceso, es decir son capaces de localizar aquella información explícita que se halla en el texto; sin embargo, no brindan la información completa. Esto significa que algunos niños no están realizando la lectura de manera consciente y minuciosa. Esto hace que no presten atención a elementos significativos que les pueda asegurar una mejor comprensión global del

texto. Por lo tanto, según el Minedu (2018) es necesario, que estos estudiantes conozcan que el texto puede contener información importante en diferentes lugares; por lo cual, se tomó la decisión de que al momento de aplicar los módulos sea necesario explicar el valor de realizar una lectura general de cada parte del texto (de los cuadros, notas, leyendas, entre otros elementos del texto) para no excluir información sustancial que asegura la comprensión integral.

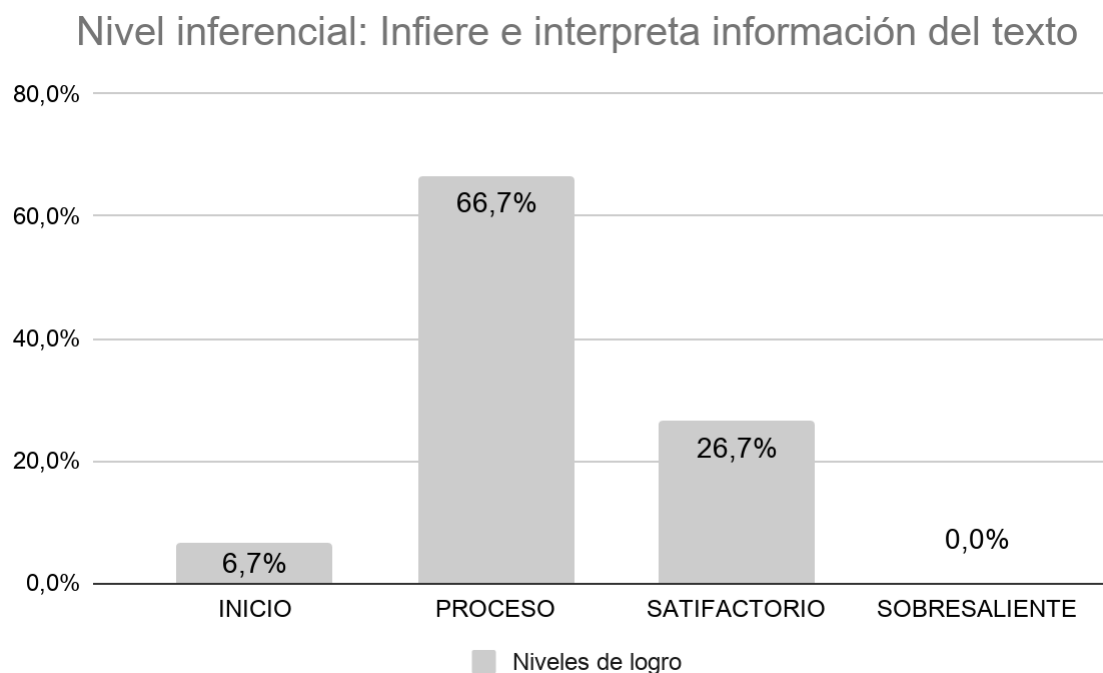
Asimismo, se visualiza que el 87% de los estudiantes se hallan en el nivel satisfactorio. Estos estudiantes han logrado identificar la información y responder las preguntas de manera completa. En ese sentido, se puede percibir que esta capacidad ha sido una de las más afianzadas, puesto que los niños han logrado mejores resultados. Las causas de dicho logro pueden deberse, a que es una de las capacidades que implica procesos cognitivos simples como la atención y memoria o que las actividades de lectura que se fomentaron en el aula, priorizaron este aspecto.

Por último, se observa que solo el 7% de los estudiantes se hallan en el nivel sobresaliente, lo cual significa que estos niños han identificado información y han integrado aquella información que se halla en diferentes partes del texto.

Para incrementar este porcentaje una de las soluciones directas es el módulo de autoaprendizaje, en el cual los estudiantes podrán desarrollar actividades orientadas a este nivel de comprensión de lectura. Por ello, en este recurso se propuso actividades para identificar los personajes de la historia, el lugar donde sucede la historia, las emociones del personaje, la tipología de animales, entre otras actividades. Ello, con la finalidad de que los niños se hallen encaminados al nivel satisfactorio o sobresaliente, lo cual demostrará su capacidad para integrar información explícita (Solís *et al.*, 2013).

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el nivel inferencial, cuya capacidad a evaluar es la siguiente: infiere e interpreta información del texto.

Figura 3. Resultados de la prueba diagnóstica del nivel de comprensión inferencial



Fuente: Elaboración propia

Como se visualiza en la figura número 3, el 6,7% de los estudiantes se hallan en inicio, lo cual evidencia que estos niños han respondido a las preguntas, pero no han logrado fundamentar o explicar sus respuestas o en otros casos sus fundamentos no fueron coherentes con su tesis planteada. Por ejemplo, tras plantear la pregunta: ¿qué consecuencias generan las fábricas que están ubicadas en las orillas de las playas? ¿por qué sucede esto? se tuvo la siguiente respuesta: “Traen la contaminación y los desastres ecológicos” (L3D); como se observa el estudiante identificó las consecuencias explícita; sin embargo, no ha argumentado su respuesta. De ello, se infiere que, al responder esta pregunta, el estudiante no ha considerado la información que se explica en el texto.

Asimismo, se observa que el 66,7% de los estudiantes se hallan en proceso del logro de esta capacidad; en otras palabras, esto manifiesta que los estudiantes pueden realizar las interpretaciones de la información del texto y pueden explicar su respuesta; sin embargo, realizan este proceso con información básica o elemental, ya sea con sus conocimientos previos o con la información del texto. Ante la pregunta señalada anteriormente, se tuvo la siguiente respuesta: “Contamina el medio ambiente; sucede porque las fábricas botan su líquido” (L9D); en esta respuesta se evidencia un argumento basado en un conocimiento previo, el cual no se desarrolla a

profundidad. Por estos indicios, se puede mencionar que establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y los conocimientos previos resultan ser procesos complejos que todavía no alcanzan de manera óptima los estudiantes inmersos en el proceso de investigación. Ya que como sostiene León (2001) implica integrar estrategias de manera consciente para dirigir la intención y atención del lector hacia la construcción de nuevos conocimientos.

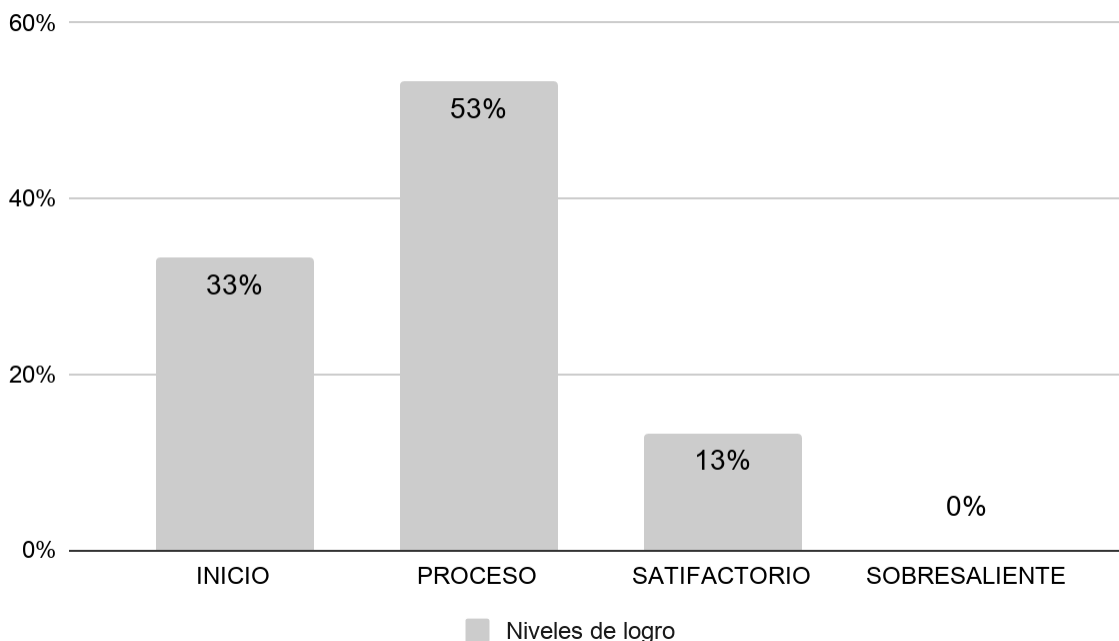
Con la finalidad de disminuir este porcentaje de estudiantes que se hallan en el nivel de logro: proceso e inicio, se **decidió** que mediante los módulos los niños puedan resolver las variadas actividades orientadas al desarrollo de esta capacidad y sobre estas recibir la retroalimentación correspondiente. Entre las posibles actividades a desarrollar se hallan las siguientes: establecer predicciones sobre el texto, identificar las relaciones lógicas de causa - efecto y ventajas - desventaja, inferir la enseñanza del texto, interpretar las características de los personajes, animales, etc. De esta manera, los estudiantes podrán ejercitar y consolidar esta capacidad (Cassany, 2006).

El otro porcentaje, es el 26% de los niños, quienes se hallan en el nivel satisfactorio. Esta cantidad de estudiantes están en la capacidad de fundamentar sus interpretaciones y argumentarlas con información significativa del texto o con sus conocimientos previos que están estrechamente vinculados con el texto. En ese sentido, se puede percibir que es un porcentaje alto de estudiantes que están en proceso de consolidar esta capacidad. Por lo cual, se decidió motivarlos e incentivarlos a que en sus productos escritos puedan seguir integrando tanto sus conocimientos previos, sus experiencias personales y la información del texto, con la finalidad de que puedan complejizar sus inferencias y contar con insumos para desarrollar las actividades del nivel criterial, que justamente se basan en esta información.

Finalmente, a continuación, se presentan los resultados que se ha obtenido en el nivel de comprensión criterial, cuya capacidad a evaluar es el siguiente: evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.

Figura 4. Resultados de la prueba diagnóstica del nivel de comprensión criterial

Nivel criterial: Evalúa la forma, el contenido y contexto del texto



Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en la figura 4, el 33% de los estudiantes se encuentran en inicio del nivel criterial, lo cual indica que estos niños establecen su postura frente al texto, pero no la fundamentan o su sustento es incoherente con su tesis. Como evidencia de ello, se presenta la siguiente respuesta a la pregunta ¿estás de acuerdo con que este espacio sea promovido? ¿Por qué?: “No, porque con eso se hace turismo y no es malo” (L11D). Esta respuesta muestra que existe una contradicción entre la postura del estudiante y su argumento, puesto que se halla en contra de promover el turismo; sin embargo, reconoce que no es una actividad perjudicial, pues sostiene que “no es malo”. Por ende, se decidió que durante la aplicación de los niños explicar y dialogar con los estudiantes cómo se deben plantear las opiniones y que información se puede emplear para argumentar su postura.

Asimismo, el 50% de los estudiantes se hallan en proceso, lo cual significa que este porcentaje de niños establecen una postura frente al texto que leen y argumentan su postura con información elemental o básica sus argumentos. A modo de evidencia se presenta la siguiente respuesta, a la pregunta planteada anteriormente: “Sí, porque así más personas lo visitarán” (L12D). Como se observa, en esta respuesta existe un argumento que respalda la postura del estudiante, no obstante, existe una carencia

en integrar información convincente y detallada. Entonces, a partir de ello, se identificó la necesidad de que durante la ejecución de los módulos de autoaprendizaje se realicen reuniones grupales e individuales, en los cuales los estudiantes tengan la oportunidad de practicar el proceso de argumentación, no solo con sus conocimientos previos, sino integrar sus diversos conocimientos e información del texto.

El otro porcentaje restante son 13% de los estudiantes, y son quienes han logrado establecer una postura y explicar su posición, a partir de integrar información relevante y coherente entre la información del texto y sus experiencias personales u otro conocimiento. Entre las respuestas que se hallan en este porcentaje se presenta la siguiente, que responde a la pregunta ¿estás de acuerdo con que existan empresas alrededor de las playas de Paracas? ¿Por qué?: “Claro que no, ya que eso afecta a muchos animales tanto como los acuáticos y aéreos. Es por ello, que a mí no me agrada que las fábricas estén allá, porque botan humo y eso contamina bastante el aire” (L13D). En esta respuesta, se visualiza que la estudiante integra información, no solo aquella explicada en el texto sino la articula con sus saberes previos, puesto que manifiesta el efecto del humo, lo cual no se explica en el texto.

Estos resultados por cada nivel de logro, muestra que el nivel criterial posee mayor complejidad en comparación con los otros niveles; por ende, su enseñanza y aprendizaje requiere mayor involucramiento de los estudiantes y docentes en el desarrollo de actividades con estos fines. Por ello, se determinó que en el módulo de autoaprendizaje se incorporen actividades en las que opinen, juzguen valores, actitudes, comportamientos de los personajes, entre otros. Los cuales permitirán afianzar su capacidad crítica y reflexiva.

Asimismo, es preciso reconocer que estos resultados además de contribuir en la toma de decisiones, también reflejan que este nivel de comprensión de lectura es un aspecto desarrollado con poca exigencia y no se le presta la atención que esta requiere. Ello, se observa en los resultados de esta aula y en aquellos, que fueron expuestos en las evaluaciones ECE y PISA que se detallan en el marco conceptual.

En definitiva, se observa que este grupo de estudiantes se hallan en proceso de construcción de las capacidades de la comprensión de lectura. Por ello, es indispensable que cuando se implemente el módulo se incorpore estrategias como las reuniones grupales e individuales y se utilice el módulo de lectura como un medio para

practicar y afianzar cada capacidad de la comprensión de lectura, a partir de involucrar a los niños en el desarrollo de actividades retadoras, creativas y variadas.

Después de conocer las fortalezas y las dificultades explicadas, se desarrolló la implementación de los módulos de autoaprendizaje para lo cual se tuvo en cuenta estos elementos y la diversidad que este grupo representa. Todo ello, con el objetivo de encaminar a estos niños a desenvolverse como lectores competentes y puedan dirigir su proceso de lectura. En ese sentido, a continuación, se describe y analiza el proceso de ejecución de los módulos de autoaprendizaje, que se implementa desde la perspectiva integral de la lectura.

2.2. FASE DE EJECUCIÓN

La fase de ejecución consiste en la aplicación de 3 módulos de autoaprendizaje titulados *Disfruto mi mundo entre libros 1*, *Disfruto mi mundo entre libros 2* y *Disfruto mi mundo entre libros 3*, los cuales son desarrollados uno a continuación del otro, en un periodo aproximado de 2 semanas cada módulo de autoaprendizaje, los cuales fueron valorados mediante una rúbrica de aprendizaje (ver anexo 5). Asimismo, es necesario mencionar que la implementación de los módulos se inició con 15 niños; sin embargo, por dificultades familiares 1 niña se retiró de la investigación al terminar el módulo 1 y otro niño, al terminar el módulo 2.

Para el análisis de esta fase se plantean 2 categorías emergentes: el uso del módulo de autoaprendizaje y las capacidades de comprensión de lectura. Asimismo, este orden mencionado será la estructura que guiará este análisis. Es relevante mencionar que, en cada uno de estos criterios, se irán analizando las dificultades, logros y las decisiones que se tomaron en cada uno de los módulos.

2.2.1. Uso del módulo de autoaprendizaje

El uso correcto de los módulos de autoaprendizaje implica los procesos de identificar los libros a leer, conocer los objetivos de aprendizaje y seguir las indicaciones que se brindan en cada sección del módulo. En ese sentido, mediante el uso idóneo de este recurso los estudiantes estarán en la facultad de guiar su proceso de aprendizaje, sin dejar de lado el acompañamiento del docente.

Es así, que, en términos generales, durante la aplicación del primer módulo de autoaprendizaje se han identificado logros y dificultades sobre el uso de los módulos. Sobre la base de estos, se han ido tomando decisiones para contribuir con la mejora en el módulo 2. Mientras que en el módulo 3, se ha desarrollado el módulo con total autonomía por parte de los estudiantes. Todo este proceso se detalla en las siguientes líneas.

En el módulo de autoaprendizaje 1, se han observado avances significativos en esta categoría, dado que 13 estudiantes lograron el uso correcto del módulo y solo 2 estudiantes tuvieron dificultades. Una de las dificultades fue que una estudiante no logró identificar la secuencia de textos que se deben leer. Otra de las vicisitudes fue que un estudiante realizó la autoevaluación en la cual empleó símbolos no estipulados en la indicación (anexo 6), lo cual ocasionó que la docente investigadora no pueda comprender cómo el niño se estaba autoevaluando. Tras dichos sucesos, se tuvieron encuentros individuales con los niños, en los cuales se explicó cómo ubicar los textos y además, se dialogó sobre la importancia de emplear símbolos legibles estipulados en el módulo de autoaprendizaje. Es mediante esta atención personalizada, que se procedía entender cualquier dificultad de los estudiantes y el logro fue que estos eventos que se resolvieron no fueron reincidentes.

En el segundo módulo, se observó que una niña redactó su respuesta dentro y fuera del espacio designado (ver anexo 7). Por ende, fue necesario dialogar con la estudiante, y explicarle que dicha desorganización podría generar que no se comprenda el contenido que pretende comunicar. En dicha reunión, la estudiante manifestó lo siguiente: “Sí miss, así lo haré porque yo también lo veo como que no se comprende bien. Voy a tratar de hacer mis letras más redonditas dentro del cuadro” (L7DCI). Como se evidencia, las dificultades se fueron resolviendo de manera paulatina con cada estudiante a través de la reflexión de ellos mismos sobre propio su proceso de aprendizaje.

Es preciso reconocer, que este suceso suscitó por segunda vez. Por ello, se comprendió que algunas de las dificultades deben ser comunicadas a todos los estudiantes para prevenir posibles obstáculos o para evitar ciertas problemáticas que los niños están afrontando o podrían afrontar y que por diferentes motivos no son consultados.

Al terminar los dos módulos se tuvo logros favorables, puesto que los estudiantes comprendieron cómo deben usar cada elemento del módulo de autoaprendizaje. Es por ello, que en el módulo 3 los estudiantes, no requirieron mayor atención o asesorías sobre el uso de los módulos de autoaprendizaje, puesto que los estudiantes se mostraron empoderados y conocedores acerca del uso adecuado del módulo como se evidenció en la siguiente expresión de un niño: “Es muy fácil usar el módulo, aunque nunca he hecho un trabajo así” (L14DCG) al respecto otra niña añade lo siguiente: “los módulos nos indican parte por parte que hacer. Además, tenemos nuestros guías que nos hacen recordar las cosas” (L13DCG). Por lo manifestado por los niños, se entiende que la propia estructura del módulo ayudó a los estudiantes al mejor uso este recurso didáctico.

Por todo lo mencionado sobre el uso del módulo de autoaprendizaje, se ha identificado que la retroalimentación de la docente investigadora y las características del módulo, facilitaron que los estudiantes logren dirigir su proceso de aprendizaje de manera autónoma. Esto conlleva afirmar, que este módulo de autoaprendizaje contextualizado, planificado, autodirigido, motivador y una retroalimentación oportuna, contribuye significativamente en el logro de la autonomía del estudiante (Pilco, 2018).

2.2.2. Capacidades de comprensión de lectura

En este segmento, se describe y analiza los avances y dificultades de los estudiantes con relación a las capacidades de comprensión de lectura que se practicaron en cada módulo de autoaprendizaje. Para ello, se iniciará con la capacidad de obtener información explícita del texto; luego, se abordará la capacidad de inferir e interpretar información del texto y finalmente, se analizará la capacidad de evaluar la forma, el contenido y contexto del texto.

2.2.2.1. Obtiene información explícita del texto.

Esta capacidad hace referencia a entender correctamente lo que se explicita en el texto, es decir lograr identificar aquella información, que contribuya a la comprensión global del texto. En ese sentido, durante la aplicación de los 3 módulos de autoaprendizaje se ha identificado que un gran porcentaje de los estudiantes ha ido logrando, de manera paulatina, afianzar esta capacidad. Para alcanzar dichos resultados a continuación se describen y analizan los datos obtenidos en cada módulo

de autoaprendizaje y las decisiones de mejora que se fueron aplicando para consolidar esta capacidad de comprensión de lectura.

Durante la aplicación del primer módulo, se ha identificado que el 33% de los niños han logrado el nivel satisfactorio, lo cual indica que estos estudiantes han podido identificar la información que se halla próxima entre sí o se encuentra en un lugar evidente; sin embargo, tuvieron dificultades para integrar la información que se halla en las páginas siguientes. Por ejemplo, en una de las actividades asignadas los estudiantes debían identificar si el siguiente enunciado es verdadero o falso: “Alicia recibe ayuda de 4 animales: el cóndor, el perro, el gato y el ratón”. Para responder y demostrar la falsedad de este enunciado, los estudiantes debían leer dos páginas del texto (en una página se menciona al perro y al ratón, y en la siguiente página se encontraba el cuervo) e identificar que los animales que ayudan a Alia son el ratón, perro y cuervo. Sin embargo, algunos estudiantes manifestaron que los animales fueron “el cóndor, ratón y el perro” (ver anexo 8).

A partir de estas respuestas, se identificó que los niños y niñas, han logrado identificar la información evidente; sin embargo, aquella que se ubicaba en otro lugar, es decir en otras páginas o en párrafos diferentes, aún no logran integrarlas. Con la finalidad de mejorar este aspecto, se ha desarrollado una retroalimentación descriptiva, en la cual se identificó los aciertos y dificultades que han tenido en el desarrollo de este tipo de preguntas a lo largo del módulo 1. Posteriormente, se explicó que es necesario realizar la lectura completa y atenta del texto pues como lo menciona Cassany (2006) sobre la base de esta información o insumos los estudiantes podrán desarrollar una comprensión global del texto.

El otro porcentaje de estudiantes, el 67%, ha logrado resolver este tipo de preguntas de manera sobresaliente puesto que han logrado integrar información que se halla en diferentes partes del texto (ver anexo 9). Este resultado alentador muestra que los estudiantes se hallan encaminados a consolidar esta capacidad. Por ende, en el segundo módulo se decidió continuar desarrollando la retroalimentación descriptiva clara y oportuna para que los niños sean conscientes de que existe información precisa que es necesario recordar, puesto que sobre la base de dichos insumos podrán elaborar inferencias, interpretaciones y establecer posturas (Tompkins, 2014).

En cuanto al segundo módulo de autoaprendizaje, se tuvieron los siguientes resultados: por un lado, el 29 % de los estudiantes se hallan en el nivel satisfactorio y el 71% se hallan en el nivel sobresaliente. En ese sentido se observa que hubo un incremento del 4 % del nivel sobresaliente en comparación con el módulo 1, lo cual refleja que las decisiones de mejora que se implementaron en el módulo 2 fueron oportunas, relevantes y significativas.

En el módulo 2, se continuó la el desarrollo de la retroalimentación descriptiva, sobre logros y dificultades de los estudiantes. Además, se observó la necesidad de brindarles estrategias para mejorar la comprensión literal. Ello fue motivado por que algunos niños se mostraban entusiasmados y lo demostraron al plantear preguntas como: ¿miss, como puedo hacer para recordar información? (L3DCI) Otro niño agrega lo siguiente: ¿miss podría enseñarnos estrategias? (L9DCI). A partir de ello, se integró la estrategia de la película en la cabeza y la lectura minuciosa. Con la finalidad que lo puedan aplicarlos se le explicó cada uno de ellos. La primera, consistió en que los niños mientras desarrollasen la lectura debían realizar una película en la cabeza con la información que estaban leyendo y la segunda, reside en que ninguna parte del texto sea obviada. Para ello, se realizó un ejemplo donde se leyó los cuadros, leyendas de imágenes, mapas, entre otros elementos que se pudo ver en las páginas del texto. De ese modo, los estudiantes pudieron comprender, cómo registrar mayor información explícita. Asimismo, con estas estrategias se fueron consolidando la autonomía de los educandos, puesto que, en las siguientes oportunidades, pudieron abordar la lectura de los textos con mayor facilidad.

Estas recomendaciones, que se integraron para mejorar este nivel de comprensión de lectura, tanto en el módulo 1 como en el 2, se fueron afianzando. Se pudo identificar ello, ya que un niño manifestó lo siguiente: “Cuando no sé estas preguntas (preguntas literales), leo de nuevo y voy parte por parte para comprender más. Ahora, hago eso casi siempre” (L8DCG). Este comentario demuestra que el estudiante ha logrado reconocer que es necesaria una lectura minuciosa del texto, lo cual le ayudará a una mejor comprensión. Asimismo, se evidencia que el niño está siendo capaz de dirigir su proceso de lectura a partir de la integración de sus estrategias.

Las acciones realizadas por este niño demuestran que el acompañamiento de la docente y el empleo o aplicación de estrategias por parte de los estudiantes, aseguran que se logre mejorar la comprensión literal, que es uno de los pasos básicos de la lectura pero con gran importancia, puesto que como lo menciona Tompkins (2014) si no existiera la posibilidad de decodificar la información, de identificar detalles importantes del texto se imposibilita la capacidad de realizar una comprensión inferencial y criterial.

Finalmente, en el tercer módulo de autoaprendizaje se concluyó con 15% de estudiantes ubicados en el nivel satisfactorio y el 85% de estudiantes ubicados en el nivel sobresaliente. En comparación a los resultados con el módulo anterior se ve un incremento de estudiantes en el nivel sobresaliente. Se considera que estos resultados se deben a la decisión que se optó, la cual consistió en integrar la retroalimentación reflexiva o por descubrimiento. Esta retroalimentación consistió en plantear 2 preguntas. La primera pregunta fue ¿cómo te diste cuenta que la letra *b* es la respuesta? Ante dicha pregunta, una de las respuestas fue “como la respuesta está en el texto, leo lento y cuando termino ya lo marco” (L4DCG). Esto evidencia que los niños han interiorizado que las preguntas literales son aquellas actividades, cuyas respuestas se hallan de manera explícita en el texto y que requiere una lectura detenida para identificar los elementos importantes que se explican o comunican.

La segunda pregunta fue ¿qué estrategia podrías aplicar para ubicar la respuesta? Ante dicha pregunta un niño respondió lo siguiente “a veces marco (subrayo) el libro que voy leyendo” (L9DCI). Esta respuesta muestra que a lo largo del desarrollo de los módulos los estudiantes, fueron afianzando su autonomía e independencia, puesto que fueron integrando estrategias personales para lograr la comprensión de lectura (Uribe, 2011).

En definitiva, este resultado fue alentador puesto que los estudiantes progresaron y afianzaron esta capacidad módulo tras módulo. Por un lado, esto es atribuido a la constante retroalimentación de la docente investigadora y las características idóneas del módulo para hacer que los niños se sientan motivados para realizar la lectura de los textos en reiteradas ocasiones. A ello, se suma la participación reflexiva y comprometida de los estudiantes en el desarrollo del módulo, quienes poco a poco fueron siendo protagonistas de su proceso de aprendizaje (Solís, Suzuki &

Baeza, 2013). Cabe recalcar, que el trabajo continuo ha logrado estos resultados, por lo tanto, como lo menciona Salas (2012) es necesario que en las aulas se continúe practicando esta capacidad, no como el único nivel de comprensión de lectura, sino como aquel primer paso para incursionar a los niños en la comprensión del nivel inferencial y criterial.

2.2.2.2. *Infiere e interpreta información del texto.*

Esta capacidad hace referencia a la habilidad del estudiante de construir el sentido global del texto, para lo cual se necesita sustituir, integrar y añadir información. Para ello, se requiere que el estudiante establezca relaciones entre la información explícita con la implícita, con la finalidad de “deducir una nueva información o completar los vacíos del texto escrito” (Minedu, 2016, p. 159). En definitiva, es una lectura entre líneas, la cual consiste en realizar inferencias sobre la información explícita.

Para mejorar esta capacidad, los estudiantes estuvieron involucrados activamente en el desarrollo de las siguientes actividades: deducir características de los personajes, identificar la causa y el efecto de los eventos y explicar la enseñanza del texto. Todas estas actividades se alojaron en los tres módulos de autoaprendizaje.

Como resultado del desarrollo de estas actividades, en el módulo 1 se identificó que los estudiantes se hallan distribuidos en los siguientes niveles de logro: proceso, satisfactorio y sobresaliente. En el nivel satisfactorio se tuvo un mayor porcentaje; seguido del nivel en proceso y; por último, se halla con un porcentaje mínimo, el nivel sobresaliente.

Al terminar el desarrollo del módulo 1, se ha identificado que el 40% de los estudiantes se hallan en el nivel en proceso, es decir estos niños logran elaborar interpretaciones relacionadas con lo que leen sobre la base de ideas secundarias o información elemental, ya sea con sus conocimientos previos o contenido del texto. Para ilustrar ello, se ha planteado la siguiente pregunta: ¿qué mensaje crees que desea brindar el autor mediante este texto? y la respuesta fue la siguiente: “Yo opino que el mensaje principal es el amor que hay en la familia” (L1M1) (ver anexo 10). Para lograr dicha respuesta, la estudiante ha centrado su atención en la información explícita ubicada en las últimas páginas del texto, pero no integró otras inferencias

que contribuyan a la comprensión global del texto; por ejemplo, la solidaridad, la amabilidad o el buen trato, los cuales se hallan a lo largo de la historia.

Las dificultades identificadas, se deben a que el establecimiento de inferencias requiere procesos cognitivos complejos, que exigen que los niños logren establecer conexiones entre las oraciones para lograr la comprensión de cada párrafo. Asimismo, implica que el estudiante relacione el sentido de cada párrafo y dar cuenta el tipo de conexión que presenta con los otros. Toda esta secuencia debe ser desarrollada para lograr brindar, una interpretación global del texto. Es por ello, que el logro de este nivel de comprensión de lectura es un reto para los estudiantes, lo cual tendrá repercusión en el desarrollo de las preguntas criteriales (Llorens-Esteve, 2015). Sin embargo, es preciso destacar que la gran mayoría de estos estudiantes se hallan orientados al logro de esta capacidad.

Para contribuir con estos niños y afianzar esta capacidad se decidió organizar encuentros o diálogos individuales. Para implementar estos diálogos dinámicos se ha planteado la siguiente secuencia de retroalimentación: primero, se le comunica el objetivo de la retroalimentación (identificar las ideas principales, causas efecto o enseñanza del texto), segundo se explica al estudiante los aspectos positivos o logros de sus respuestas; tercero, se le plantea algunas de las siguientes preguntas de acuerdo al objetivo de la docente: ¿en resumen qué me podrías decir sobre el texto?, ¿qué nos dice el autor sobre ...?, ¿de qué trató el capítulo 1?, ¿cuál fue el problema que se originó en la historia?, ¿qué ocasionó ese evento?, ¿cuál es la moraleja del texto?, entre otras preguntas. Finalmente, se brindan sugerencias a los estudiantes sobre qué elementos deben seguir integrando en sus respuestas; por ejemplo, experiencias, sus conocimientos de otros textos o los aprendizajes de sus clases.

De este modo, se desarrolló una retroalimentación formativa acorde a las necesidades de este grupo de estudiantes, a través de un diálogo dinámico, en el cual se invitó a que ellos expresen sus conocimientos, ideas y que mediante el planteo de preguntas y repreguntas logren recabar pistas o insumos para su mejor comprensión inferencial que contribuya a la comprensión global del texto (Anijovich, 2019).

Entre los aspectos positivos que se ha podido observar, fue que los niños, podían comprender de manera inmediata la pregunta y muchos con ayuda de las imágenes de sus textos lograban recordar los contenidos; mientras que otros no

requerían este apoyo adicional, sino de manera natural explicaban cada pregunta planteada. Asimismo, se tuvo niños que brindaban respuestas muy cortas, por ejemplo: “Trató sobre las hormigas” [...] “es sobre el tiburón” (L7DCI), etc. Por ello, se optó por incluir preguntas adicionales para ayudarlos a profundizar sus respuestas. Esto último, fue una dificultad que se fue trabajando a largo del desarrollo de las sesiones individuales en los 3 módulos de autoaprendizaje, pero de manera progresiva los niños fueron siendo conscientes de la necesidad de ampliar sus respuestas.

Con relación a los estudiantes cuyas respuestas se hallan en el nivel satisfactorio, se ha identificado que son el 60% del total, lo cual demuestra que la gran mayoría de niños están encaminados en el desarrollo de esta capacidad, pero requieren que exista una retroalimentación constante por parte del docente y un proceso reflexivo sobre sus avances con la finalidad que sean conscientes sobre cómo deben ir integrando la información.

Las respuestas que se hallan en este nivel se caracterizan por integrar la idea principal e ideas secundarias para reconocer el sentido global del texto; asimismo, presenta una justificación de su respuesta. Como evidencia de ello, se presenta la siguiente respuesta, a la pregunta ¿qué mensaje crees que desea brindar el autor mediante este texto?: “Que siempre hay que valorar a nuestra familia, y que también seamos solidarios con los demás ya que cuando necesitemos ayuda nos podrán ayudar” (L13M1) (ver Anexo 11). Como se puede identificar la estudiante ha reconocido la idea principal del texto que es la amabilidad o solidaridad. Asimismo, ha localizado la otra idea del texto que es la valoración a la familia, el amor o el cuidado a la familia. Además, integra, su perspectiva o su experiencia puesto que señala que “cuando necesitamos ayuda nos podrán ayudar”, lo cual indica que tiene conocimientos adicionales sobre cómo se desarrolla ese valor. En ese sentido se está observando que la estudiante puede relacionar el contenido del texto con sus conocimientos previos, aunque aún no logra integrar sus experiencias personales, lo cual es un proceso complejo, puesto que según Carroll (2020) implica un proceso más exigente, de transposición y conexión de información con otros escenarios.

Con la finalidad de continuar afianzando estos logros, también se ha aplicado la secuencia de los encuentros individuales, que se ha planteado anteriormente. Este

diálogo dinámico con este grupo de estudiantes se caracterizó por ser más ágil o rápido.

Asimismo, es necesario agregar que además de estos encuentros individuales tanto con los niños en proceso y satisfactorio, se tuvieron los encuentros grupales con todos los niños, en los cuales se fueron explicando cómo mejorar las respuestas. Para ello, se ha seguido la siguiente secuencia: primero, se comunicó el objetivo de la sesión; segundo, se planteó la pregunta inferencial (enseñanza del texto, causa - efecto o la indiferencia de las características); tercero, se planteó la pregunta ¿qué información podrías agregar a tu respuesta, a partir del diálogo? Cuarto, se preguntó lo siguiente ¿cómo podrías mejorar estas respuestas en las siguientes presentaciones? y finalmente; se brindó sugerencias sobre elementos que debían incluir en sus respuestas como plantear argumentos con detalles del texto, conocimientos previos y ejemplos.

Esta secuencia de diálogo fue óptima, puesto que la gran mayoría de los estudiantes pudieron identificar sus logros, avances y aspectos que pueden seguir mejorando (Anijovich, 2019). Asimismo, permitió recibir sugerencias sobre qué información se puede integrar en las próximas respuestas. Finalmente, se convirtió en un momento de interaprendizaje, puesto que los niños compartieron estrategias tales como “leer por segunda vez el texto” (L9DCG) e identificar pistas sobre la pregunta establecida, fundamentar con mayor detalle las respuestas, “agregar experiencias” (L3DCG), entre otras. Sin embargo, se ha presentado algunas dificultades. Entre estas, que pocos niños no participaban de manera activa en las reuniones virtuales y otros repetían las respuestas que sus compañeros habían mencionado. Por estos eventos, se plantearon nuevas decisiones en el módulo 2, en las cuales se priorizó y brindó mayor relevancia a los encuentros virtuales, puesto que los niños tenían mayor tiempo para sí mismos y se enforzaban más para poder expresar sus ideas. De ello, deja en evidencia una niña quien sostuvo lo siguiente: “Yo creo que las reuniones en grupo podemos aprender, pero cuando hablo con Ud. tengo más tiempo para hablar. En grupo a veces no podemos participar todos, porque todos alzan la mano” (L12DCI)

Tras finalizar el módulo 2, se tuvo como resultado que los niños estuvieron distribuidos en los niveles de proceso, satisfactorio y se logró que algunos niños alcanzarán el nivel sobresaliente. En ese sentido se ha observado un avance

significativo de los estudiantes en el logro de este nivel de comprensión de lectura, lo cual indica que las acciones mejoradas que se fueron aplicando tuvieron repercusiones positivas.

Por un lado, se tiene que 36% de los estudiantes se hallan en proceso, cuyas respuestas se caracterizan por identificar las ideas secundarias, pero presentan dificultades en determinar las ideas principales. Para evidenciar lo mencionado, se presenta la siguiente respuesta la cual fue producida ante la pregunta ¿qué podemos aprender del inmovilizador legendario?: “Que las anguilas son muy peligrosas y que solo una de sus descargas te puede causar la convulsión y hasta la muerte.” (L10M2) (ver anexo 12). En esta respuesta, la estudiante ha identificado de manera correcta la idea secundaria; sin embargo, para establecer una moraleja o enseñanza del texto se requiere comprender la globalidad del texto. En ese sentido, se afirma que estos niños aún presentan dificultades en deducir el sentido principal del texto a partir de la información explícita.

Por ello, se desarrollaron reuniones individuales de dos a tres veces por semana, de acuerdo cómo los niños estaban avanzando en el desarrollo del módulo. Para ello, se siguió la misma secuencia de la sesión que se empleó en el módulo 1. Al plantearse dichas preguntas, muchos de los niños se mostraron más familiarizados con las preguntas, lo cual ayudó que expliquen oralmente sus respuestas con mayor profundidad. Por ende, se identificó que estas preguntas permitieron que los estudiantes reflexionen sobre sus respuestas y, en consecuencia, establecían argumentos o explicaban con mayor detalle sus respuestas. Sin embargo, ello no se traducía en la parte escrita, sino solo se desarrollaba en la parte oral. Ello, se entiende puesto que el proceso de escritura integra otros procesos cognitivos adicionales. Por ello, se motivó a los niños a que lo expresado lo escriban en un borrador, para después escribirlo en el módulo.

Con relación a niños que lograron el nivel satisfactorio, se ha identificado que son el 50%, es decir han disminuido de manera positiva puesto que algunos niños en este grupo pasaron al nivel sobresaliente. Como evidencia se presenta la siguiente respuesta a la pregunta que anteriormente se planteó: “Que persiguió una de sus ideas que era saber más sobre la energía, con las anguilas eléctricas” (L12M2) (ver anexo 13). A diferencia de la respuesta en proceso, aquí se puede visualizar que la

estudiante, ha identificado la idea principal del segmento del texto. En ese sentido, es con este grupo de estudiantes que durante la aplicación del módulo 3, se continuó reforzado no solo la capacidad de identificar la idea principal y brindar algún detalle importante del texto, sino exigir que deben integrar ejemplos o relacionar dicha información con sus experiencias o conocimientos previos. Ello, fue fortalecido por las indicaciones del módulo, puesto que en este material se señala la información que debe integrar los estudiantes para responder cada pregunta.

El otro porcentaje de niños, fueron el 14% de los estudiantes quienes lograron ubicarse en el nivel sobresaliente, quienes lograron integrar 3 aspectos: la idea principal, información del texto y experiencias. Como evidencia de los mencionado se presenta la siguiente respuesta a la pregunta realizada líneas arriba: “Siento que podrías aprender las ganas de experimentar y su paciencia, ya que un experimento toma tiempo realizarlo. [...]Por ejemplo, yo estoy realizando un experimento y he notado todas las etapas y el tiempo que toma llevar a cabo un experimento” (L9M2) (ver anexo 14). En esta respuesta, se observa que la niña, además de identificar la idea principal del texto pudo establecer una conexión con un suceso que ella estaba afrontando, en las clases de Ciencia y Tecnología, se logró así establecer una comparación entre su conocimiento previo con la información del texto. En ese sentido, fue un logro trascendental este avance de estos niños puesto que el desarrollo de estas conexiones como lo menciona Tompkins (2014) requieren integrar y dirigir los procesos cognitivos para establecer empalmes entre conocimientos nuevos y previos.

Asimismo, esto demuestra que la lectura es una actividad transversal que puede aportar significativamente a la comprensión de contenidos de diferentes áreas. Por ende, es necesario que sea fomentado en los centros educativos y practicado de manera constante, para que el estudiante se halle en constante aprendizaje de contenidos académicos, culturales, científicos, entre otros, los cuales trascienden el ámbito académico y para tener lugar en la sociedad como lo menciona Tovar y Riobueno (2018).

Con relación a los estudiantes que se hallaron en el nivel satisfactorio y sobresaliente, se organizaron asesorías individuales en las cuales, ya no se realizaba un análisis minucioso sobre las actividades que presentaban, sino las sugerencias

eran puntuales en aquellas que requerían seguir mejorando. En ese sentido, en estas asesorías se reconocía el logro del estudiante; luego, se les brindaba recomendaciones y finalmente, se le planteó las preguntas: ¿qué mejorarás cuando desarrolles este tipo de actividades? y ¿cómo lo harás? Estas preguntas reflexivas se plantearon, con la finalidad de que los estudiantes identifiquen el aspecto a mejorar y la decisión o estrategia con la cual abordarán dicha pregunta.

Al respecto, se observó que paulatinamente los educandos fueron realizando reflexiones más profundas sobre cómo abordar las actividades de este nivel de comprensión de lectura. Por ejemplo, un niño afirmó lo siguiente: “Debo, agregar ejemplos o cosas que he vivido o si no, lo que he visto. Pero, para que sea mejor la respuesta debo agregar lo que aprendo en el colegio o puedo investigar un poco más, porque eso si es como una fuente confiable” (L4DCI). Como se observa, los estudiantes iniciaron a demostrar mayor criticidad sobre la información que deben integrar en sus respuestas, lo cual según Anijovich (2019) se va construyendo de manera progresiva y por medio de constantes diálogos que son espacios guiados por la docente para incentivar la práctica y reflexión.

Continuando con el análisis, al terminar el módulo 3, con la participación activa de 13 estudiantes, se ha obtenido los siguientes resultados: 23% se hallan en proceso, 54% en satisfactorio y 23% sobresaliente. Este resultado, demuestra un progreso de los estudiantes por el trabajo articulado entre los estudiantes, la docente y los módulos de autoaprendizaje.

Como se puede observar en el nivel en proceso, se ha disminuido la cantidad de estudiantes de manera positiva, puesto que algunos niños han logrado el siguiente nivel de logro. Por ende, el nivel sobresaliente también tuvo un incremento, lo cual evidencia que los estudiantes se fueron fortaleciendo en el desarrollo de actividades inferenciales.

Aquellos estudiantes que estuvieron en proceso representan al 23%, continuaron presentando dificultades con el reconocimiento de las ideas principales; sin embargo, en el diálogo individual sí iniciaron a comunicar estas ideas con mayor fluidez y con mayores detalles. Como respaldo de ello, se presenta esta evidencia: ¿qué enseñanza crees que podemos aprender de la sección “Una gran familia feliz”? y la niña de manera escrita redactó lo siguiente: “Que las hormigas están siempre

unidas y al estar siempre unidas todo le sale bien pues trabajan en grupo” (L1M3) (ver anexo 15). Esto muestra que la estudiante ha reconocido una de las ideas secundarias que son las características de las hormigas. Mientras que en el diálogo oral la respuesta fue la siguiente: “Como las hormigas trabajan juntas y todo eso, creo que podemos aprender eso. Nosotros también podemos trabajar juntos, también en nuestra casa como que ayudándonos” (L1DCI). Como se observa, existe una integración de ideas tanto de la información del texto como de sus experiencias. Por ende, se puede afirmar que la decisión de exponer a los niños, de manera constante a actividades inferencias que se presentan en los módulos y el acompañamiento de la docente investigadora siguiendo la estructura de diálogo integrada en el módulo 1, fueron alternativas que agilizaron la mejora del nivel de comprensión inferencial.

Asimismo, es preciso reconocer que el trabajo desarrollado con aquellos niños que se mantuvieron en proceso, fue arduo y constante. Puesto que se articuló el trabajo de los estudiantes y su compromiso, el acompañamiento del docente y el módulo de autoaprendizaje como un recurso educativo motivador, planificado y autodirigido que involucra a todos los niños en el desarrollo de actividades inferenciales. Esto ha ocasionado mejoras en este grupo de estudiantes y con la finalidad de seguir con estos logros; es necesario y urgente continuar con la formación de hábitos de lectura tanto en las aulas como en el hogar mediante la implementación de recursos flexibles como los módulos de autoaprendizaje y con el acompañamiento del docente para brindar una retroalimentación apropiada para consolidar esta capacidad.

Con respecto a aquellos niños que lograron el nivel satisfactorio, se puede observar que es un porcentaje alto, el 54%, lo cual muestra que la mayoría de los estudiantes han logrado consolidar esta capacidad, aunque es necesario seguir trabajando con ellos con la finalidad de que agreguen ejemplos o establezcan conexiones con sus experiencias, con el objetivo de que los contenidos se van aprendiendo sean integrados como parte de su conocimiento. En respaldo a lo mencionado, se muestra la siguiente evidencia, ante la misma pregunta planteada anteriormente se tuvo esta respuesta: “Para mí [...] una gran familia feliz quiere decir que todos viven como hermanos en paz y armonía sin pelear y respetando cada uno de sus diferentes labores, responsabilidades y tareas” (L10M3) (ver anexo 16). Como se observa en esta respuesta el estudiante ha identificado la idea principal de esta

sección, que es la relación entre los miembros de la familia, basado en el respeto y las responsabilidades que asumen cada uno. En ese sentido, esta respuesta incluye una conexión entre la información del texto y sus conocimientos previos, sobre estos valores. Pero se requiere seguir trabajando con relación a los ejemplos que pueda agregar el estudiante para argumentar su respuesta y lograr articular los tres elementos (información del texto, conocimientos previos y experiencias o ejemplo), lo cual asegura la interiorización del contenido.

Al comunicar estos, los logros y los aspectos por mejorar a cada uno de los estudiantes que se hallan en este nivel, se mostraron entusiasmados puesto que reconocieron que mediante el módulo mejoraron la comprensión inferencial. Al mismo tiempo, identificaron que existen aspectos por mejorar. Ello, se refleja por medio de la siguiente afirmación de un niño: “Sí, he mejorado la lectura porque he practicado con el módulo y cuando hablamos por teléfono, pero creo que puedo seguir mejorando, porque a veces no sé cómo colocar ejemplos. Me gustaría hacer más cosas como este trabajo” (L13DCI). En ese sentido, se reconoce que, a pesar de las asesorías individuales, aún persisten dificultades que deben seguir mejorando.

Con relación a aquellos estudiantes que lograron el nivel sobresaliente representan el 23% de estudiantes. Se puede mencionar que son estudiantes que han logrado integrar la información del texto, conocimientos previos y experiencias o ejemplo. Como evidencia de que sí se pudo lograr ello, se presenta la siguiente respuesta a la misma pregunta antes planteada: “Podríamos aprender que la familia es muy valiosa así sea entre animales y humanos, porque entre todos hay un apoyo y eso es una familia, queremos uno a otros, apoyándonos, eso es una familia y no habrá algo mejor que ese apoyo. Por ejemplo, en mi familia cuando estoy triste me hacen reír y jugar y me divierte mucho” (L13M3) (Ver anexo 17). Como se observa, la estudiante ha identificado la idea principal del texto, ha establecido conexiones con sus conocimientos previos, sus experiencias y ha incluido un ejemplo de cómo puede contribuir la familia cuando se halle en dificultades. Esto evidencia la interiorización del contenido del texto, que es finalmente la intención de la actividad lectora aprender valores, conocer experiencias, realidades diferentes e integrar contenidos.

En ese sentido, es a este nivel de comprensión de lectura que se deben dirigir los esfuerzos tanto de los estudiantes y docentes. A su vez, los recursos que se

plantean deben responder a la mejora de estas capacidades de comprensión de lectura; con el objetivo de formar lectores competentes que además de dirigir su proceso de lectura, puedan utilizar la información para crear nuevos significados que les permita comprender mejor el mundo que le rodea y aportar al mismo (Fajardo, 2013).

2.2.2.3. *Evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.*

Esta capacidad hace referencia a la facultad del estudiante para emitir un juicio fundamentado acerca del texto, a partir de una reflexión profunda del contenido, su forma o del contexto. En ese sentido, al planificarse los módulos de autoaprendizaje se han planteado ejercicios diversos para que los estudiantes se hallen en constante práctica de esta capacidad. Por ello, se han propuesto actividades en la que los alumnos puedan opinar sobre los comportamientos o valores de los personajes, opinar sobre la información del texto y cómo podrían aplicar la información del texto en sus vidas cotidianas.

Al terminar el módulo 1, se tuvieron los siguientes resultados: 13% de los niños se hallaban en inicio, el 47% en proceso y 40% en satisfactorio, los cuales se describen y analizan a continuación.

Aquellas respuestas que se hallan en inicio son el 13% y se caracterizaron por presentar la postura del estudiante, es decir el estudiante manifiesta si está a favor o en contra de un contenido o de la actitud o acción del personaje; sin embargo, algunos carecían de respaldo o sustento o este no era coherente con la tesis planteada. Como evidencia de ello, se muestra la siguiente respuesta a esta pregunta planteada ¿qué opinas sobre el comportamiento de Anansi?: “Yo opino que estaba mal lo que hizo Anansi de bromearle a Oposum [...] y su broma de Anansi tuvo una gran consecuencia, por su pesada broma que había hecho” (2M1) (ver anexo 18). En esta respuesta, se visualiza la postura de la estudiante frente al comportamiento del personaje; sin embargo, no se realiza una justificación que explique por qué está mal la broma de Anansi.

Esta cantidad de niños refleja que en el aula existe una carencia en el reforzamiento de esta capacidad, lo cual no solo es una realidad que afronta esta aula, sino se ve reflejado en los resultados de las pruebas ECE (2018) y PISA (2018) a nivel

nacional. En la medida que estas dificultades no se atiendan, las vicisitudes que los niños tendrán que afrontar serán mayores, más aún cuando se concluye el nivel primario sin las habilidades necesarias para continuar con el nivel secundario, donde la cantidad de información que se debe procesar también se acrecienta. En ese sentido, es necesario que esta competencia se trabaje desde la perspectiva integral, haciendo que los niños opinen, brinden sus puntos de vista y argumenten sobre los diferentes textos que leen. Es justamente allí, el valor de los módulos de autoaprendizaje Disfruto mi mundo entre Libros, puesto que este material integra diferentes actividades que exigen a los estudiantes que sean críticos y reflexivos.

Continuando con el análisis, se ha identificado que 47% estudiantes se hallan en el nivel en proceso. Sus respuestas se caracterizan por presentar una justificación o argumentación de su postura con información elemental, es decir no se señalan las ideas principales sino solo detalles explícitos del texto. A modo de evidencia se plantea esta respuesta: “Opino que está mal porque les mintió a los animales y comió las frutas de Oposum sin su permiso.” (L10M1) (ver anexo 19). En esta respuesta, se evidencia que el estudiante se halla en contra de la acción del personaje y a su vez se observa que justifica su respuesta sobre la base de la información del texto, puesto que menciona “mintió a los animales y comió las frutas de Oposum sin su permiso”.

Con relación a aquellas respuestas que se hallan en el nivel satisfactorio, que son el 40%, se caracterizan por integrar la idea principal, la justificación con información significativa del texto y los conocimientos del estudiante. Un ejemplo de estas respuestas es la siguiente: “Yo opino que estuvo mal, porque Anansi no debió comer de la sandía sin autorización y después debió ser honesta y no engañar a Oposum y los demás animales haciéndoles creer que sandía podría hablar” (L9M1) (ver anexo 20). En esta respuesta, la estudiante integra los conocimientos que posee de los valores como la honestidad y la articula con la idea principal del texto la autorización o el permiso.

Durante la aplicación de este primer módulo, se han logrado avances, con respecto a la prueba diagnóstica. En ese sentido, para lograr estas mejoras, se ha planteado la retroalimentación constante tanto individual y grupal, los cuales han seguido pautas o secuencias que invitan al estudiante a analizar y reflexionar sobre sus respuestas y tomar decisiones para mejorar esta capacidad.

En los encuentros grupales, se desarrollaron sugerencias y se analizó junto con ellos cómo responder este tipo de preguntas. Para ello, se planteó los siguientes pasos que guiaban la conversación: primero, se comunicó el objetivo de la sesión; segundo, se realizó la pregunta criterial y sobre esta se dialogó, cabe mencionar que estas preguntas fueron aquellas que los niños ya habían presentado en su módulo; tercero, se propuso la pregunta ¿qué información podrías agregar a tu respuesta, a partir del diálogo? Cuarto, se planteó la pregunta ¿cómo podrías mejorar estas respuestas en las siguientes presentaciones? y finalmente; se brindó sugerencias sobre elementos que debían incluir en sus respuestas como ejemplos, sus conocimientos de otros cursos y experiencias.

Mediante estos encuentros, los niños pudieron enriquecerse de las respuestas de sus compañeros y generar así un aprendizaje colaborativo e interactivo. Asimismo, podían reflexionar, contrastar sus ideas, cuestionar, argumentar sus posturas, etc. Lo cual convirtió a estos encuentros grupales a espacios de diálogo entre lectores. Sin embargo, es preciso manifestar que, en un primer momento, se veía que algunos niños no deseaban expresar sus ideas. Por lo cual, fue necesario motivarlos y crear un ambiente amigable y de respeto para invitarlos a participar. Es así, que los niños pudieron mejorar su participación y explicando con mayor profundidad su postura, lo cual contribuye a la comprensión criterial. Pues como lo menciona, Tompkins (2014) solo aprenderá ser un lector crítico si se participa de estos intercambios de ideas y perspectivas.

Además de los encuentros grupales, se tuvieron los encuentros individuales, que se desarrollaron la siguiente secuencia: primero, se comunica el objetivo de la retroalimentación (opinar sobre el contenido del texto o juzgar la acción o las actitudes del personaje); segundo, se explicó al estudiante los aspectos positivos o logros de sus respuestas; tercero, se le plantea preguntas como las siguientes: ¿qué me podrías decir sobre el comportamiento de *Amaru*? ¿Estás de acuerdo con este comportamiento (pensamiento o información)? ¿por qué?, ¿conoces otra información que aprendiste en clase o experiencia que te ayude a argumentar tu postura? Finalmente, se brindan sugerencias específicas a los estudiantes sobre qué elementos debe seguir integrando en sus respuestas. Por ejemplo, información de otros libros, información de las clases y experiencias personales.

Mediante esta retroalimentación reflexiva y por las actividades que se plantearon en el módulo de autoaprendizaje, se observaron mejoras con respecto a la capacidad de argumentar con información del texto y con los conocimientos previos, aunque ello se evidenciaba en el diálogo; sin embargo, muchos de los niños esas reflexiones que sí podían verbalizarlo, no lo redactan. En otros casos, algunos niños que presentaban mayores dificultades en argumentar sus respuestas se les guiaba a través de las repreguntas para que intenten explicar sus respuestas. En ese sentido, se tomó la decisión de motivar e incentivar a los estudiantes a expresar sus ideas, sin temores, puesto que algunos manifestaban que nos estaban acostumbrados. Esto con la finalidad de que en el módulo 2 redacten sus argumentos sobre la base de la información del texto y sus conocimientos previos.

En el siguiente módulo 2 se tuvieron avances sobre esta capacidad, por lo cual los nuevos resultados son los siguientes: 50% de los niños se hallan en proceso, 36% en satisfactorio y 14% niños en sobresaliente.

Por un lado, se ha identificado que el 50% de los estudiantes se hallan en el nivel en proceso, es decir, son estudiantes que logran establecer una postura, pero la información con la que argumentan sus respuestas son elementales. Como evidencia de ello, se presenta la siguiente respuesta a la pregunta: ¿qué opinas sobre el consumo de insectos comestibles?: “Que puede que los insectos tengan buenas proteínas y hierro y calcio, pero a simple vista se ve raro comerse un insecto” (L8M2) (ver anexo 21). Si bien, la estudiante ha logrado posicionarse ante la información del texto aún se visualiza que existe una dificultad en explicar su tesis. Por lo cual, se requiere continuar trabajando con estos niños para que integren de información del mismo texto y sus conocimientos previos, y así guiarlos a realizar una reflexión más profunda sobre el texto.

Por otro lado, una de las respuestas que se hallan en el nivel satisfactorio es la siguiente: “Yo opino que está más o menos ya que por un lado tiene sus beneficios como la proteína o el hierro, pero lo malo es que van a ver menos insectos y menos especies” (L4M2) (ver anexo 22). A diferencia de la primera, en esta respuesta además de integrar la información del texto el estudiante agrega que podría ocasionar la extinción de estos insectos. Asimismo, agregó durante el encuentro individual que sería “muy perjudicial, si las personas consumen insectos exóticos, porque esos

animales estarían desapareciendo” (L4M2). En ese sentido se visualiza, que el estudiante está integrando la información del texto y sus conocimientos previos, pero no logra redactar todo lo que desea expresar. Es por ello, que, en las sesiones individuales, a todos los niños se les invita a explicar sus puntos de vista, para ello se recurre a las repreguntas y desde la posición de docente investigadora fue necesario escuchar y participar de la conversación para generar espacios de diálogo.

Por último, como evidencia de la respuesta sobresaliente se tiene la siguiente: “Bueno algunas personas comen insectos porque no tienen más cosas para comer, pero otros los comen porque les gusta o porque los insectos nos brindan hierro, calcio, etc. Por mi parte no comería insectos comestibles, pero no estoy en desacuerdo que las personas coman, así que está bien, pero si por enfermedad o falta de recursos si comería insectos comestibles (L6M2) (ver anexo 23). Para lograr esta respuesta, la estudiante eligió su postura a favor del consumo de los insectos y para sustentarlo empleó información del texto; asimismo, agregó sus conocimientos previos de que muchos insectos pueden ser empleados para curar enfermedades y realiza una predicción de su posible comportamiento si se hallase en la necesidad de ingerir estos insectos. En esta respuesta se puede visualizar, la integración de la información que según Combs (2010) es un proceso complejo y que es la meta al cual se deben impulsar a los estudiantes y considerar su ritmo de aprendizaje.

Para lograr estos avances, en esta capacidad se ha optado por priorizar las retroalimentaciones individuales con todos los estudiantes siguiendo la secuencia planteada en el módulo 1 y con el objetivo que los niños en proceso, logren la meta de integrar sus experiencias y redactarlos en el módulo de autoaprendizaje. Asimismo, con la finalidad de que los niños que están en el nivel satisfactorio puedan integrar ejemplos desde sus experiencias y con el fin de que los niños que se hallan en el nivel sobresaliente, continúen realizando el análisis reflexivo de los textos y busquen materiales adicionales con los que puedan agregar información.

Es así que en la implementación del módulo 3 se ha seguido las decisiones antes planteadas con relación a las retroalimentación individuales y grupales para afianzar la comprensión criterial. A partir de ello, se tuvieron los siguientes resultados: 38% de los estudiantes se hallan en proceso, 38% en satisfactorio y 23 % en sobresaliente. Estos términos estadísticos evidencian un avance significativo de los

estudiantes, puesto que se ve un incremento en el nivel sobresaliente y satisfactorio. En ese sentido, se entiende que la retroalimentación reflexiva y la practica constante de los estudiantes mediante el módulo de autoaprendizaje, contribuyen al logro de la capacidad criterial, que permiten formar estudiantes reflexivos, que finalmente contribuirá a su formación profesional y consecuentemente, en la sociedad.

Como evidencia de ello, se presentan los productos de tres estudiantes quienes respondieron a la siguiente actividad: “Después de leer la biografía inspiradora de Barack Obama, ¿qué te gustaría hacer por tu país o por el mundo?”

Una de las respuestas del nivel en proceso fue la siguiente: “El cambio que yo haría al Perú sería mandar a que protejan [a los animales] y también en el mundo porque me di cuenta de que Barack Obama solo se preocupa por los humanos y no por los ecosistemas y la biodiversidad. ¡Qué vivan los animales! (L10M3) (ver anexo 24). En esta respuesta se observa que el estudiante ha realizado una reflexión sobre su entorno, ha identificado el problema que desea resolver; sin embargo, su justificación o el argumento que brinda no permite afianzar el motivo por el cual sea integrar esos cambios.

En ese sentido, mediante este módulo y la adecuada selección de textos, se pudo invitar a los estudiantes, no solo integrar contenidos, sino también a reflexionar sobre su entorno, cuestionar las ideas de los otros, contraer sus posturas, etc. Que es justamente la finalidad de la lectura, hacer que los conocimientos sean funcionales a las personas en diferentes ámbitos de su vida personal y social (Tompkins, 2014).

Respecto a la respuesta en el nivel satisfactorio se halla la siguiente “lo que a mí me gustaría hacer por mi país sería tener mejor seguridad (salud) y también cuidar el medio ambiente; porque con la enfermedad que hay, algunos ya no se pueden cuidar. Sobre el medio, porque también hay personas que [...] contaminan al medio ambiente y no lo cuidan.” (L15M3) (ver anexo 25). En esta respuesta se visualiza que la estudiante ha identificado valores que ha leído en el texto como la solidaridad, ha realizado el planteamiento de una problemática, el cual ha justificado con argumentos que respaldan su postura.

En cuanto al nivel sobresaliente se ha identificado la siguiente respuesta de una estudiante: “Me gustaría aumentar la seguridad y el derecho de las mujeres, pues

hoy en día las mujeres están recibiendo maltratos físicos, psicológicos por parte de hombres machistas, así que me gustaría que haya más seguridad y leyes no solo en el país, sino también en el mundo, para que así tanto las mujeres como los hombres podamos sentirnos seguros en cualquier lugar” (L9M3) (ver anexo 26). En esta respuesta se evidencia que la estudiante ha realizado una reflexión profunda en la que integró sus conocimientos previos, experiencias y la problemática que ha observado en su contexto para poder cuestionarla, analizarla, hipotetizar y plantear un medio de solución, las leyes.

Por el análisis que cada uno de los niños ha realizado al momento de redactar sus respuestas, se puede afirmar que la lectura invita a inspirar a las personas a que sean sujetos de cambio, aprender de los personajes, a cuestionar la realidad o el entorno, identificar los valores, entre otros; mensajes que se pueden compartir mediante las palabras. En ese sentido, se reconoce la importancia de generar mecanismos y oportunidades como el diseño de materiales didáctico coherentes y efectivos, como los módulos de autoaprendizaje para de fomentar esta actividad de manera placentera y continua para formar ciudadanos críticos y reflexivos.

Por todo lo mencionado, se puede decir que, mediante el acompañamiento permanente y acorde a los progresos de los niños, el adecuado uso de los módulos de autoaprendizaje y la motivación de los niños, son componentes indispensables para la mejora de las capacidades de comprensión de lectura. Es importante mencionar que esta perspectiva es desde la docente investigadora, pero es importante también recoger las percepciones de los niños sobre este trabajo, puesto que ellos fueron quienes estuvieron directamente involucrados en el desarrollo de cada módulo. Es por ello que a continuación, se recoge la opinión de los niños sobre el desarrollo de los módulos de autoaprendizaje *Disfruto mi mundo entre libros*.

2.3. FASE DE REFLEXIÓN O EVALUCIÓN

Al finalizar el proyecto, se aplicó una encuesta de salida a 13 estudiantes, en la cual se empleó la herramienta de *Google Forms*. El objetivo de esta aplicación, fue conocer la opinión de los estudiantes sobre el módulo de autoaprendizaje, las capacidades de comprensión de lectura que se han logrado mediante este recurso educativo y el proceso de retroalimentación que se aplicó durante la implementación del módulo.

Por un lado, la capacidad de obtener información explícita del texto, ha sido consolidada y afianzada puesto que la mayoría de los niños reconocen que pueden identificar los personajes, sus acciones, el lugar donde se realiza la historia o alguna información precisa sobre un animal, personaje o deporte. Sobre lo mencionado un niño afirma lo siguiente: “Si las podía resolver con mucha facilidad” (L6E), mientras que otro, manifiesta: “Si leemos el texto ahí debería de estar la información” (L11E). Asimismo, otro niño agrega lo siguiente: “Después de desarrollar los módulos ya puedo reconocer las características de los personajes” (L3E). Además, es relevante mencionar que un niño expresó que estas actividades les permiten una mejor comprensión del texto. Estas manifestaciones de los estudiantes permiten afirmar que hubo un logro y progreso en esta capacidad. Asimismo, se evidencia que identifican la importancia de esta capacidad, puesto que explican que permite una mejor comprensión del sentido del texto, lo cual según Tompkins (2014) es un paso trascendental para el logro de la comprensión integral.

Por otro lado, los niños manifestaron que pudieron mejorar la capacidad de inferir e interpretar información del texto, a través de los módulos de autoaprendizaje. Esta aseveración es reafirmada por un estudiante quien menciona: “[...] puedo reconocer y argumentar gracias a los módulos (L3E) y es apoyada por otra niña quien sostiene que “[...] ahora, yo analizo los textos y reflexiono” [...] (L15E). Estos avances se fueron desarrollando puesto que los niños estuvieron expuestos a actividades retadoras e interesantes que les invitaron a articular sus “[...]experiencias personales y la información leída”, lo cual les ha “permitido reflexionar más acerca del texto” (L9E). En ese sentido, se requiere que los niños mediante el apoyo de los docentes, continúen afianzando este aspecto, con el objetivo de que según Harmer (2018) los estudiantes puedan hipotetizar, elaborar conclusiones, reflexionar y puedan explicar sus afirmaciones.

Por último, muchos niños y niñas, sostienen que la capacidad de evaluar la forma, el contenido y contexto del texto, fue un aspecto en el cual han avanzado, pero a su vez fue un proceso retador en el que deben seguir trabajando. En ese sentido una niña manifestó lo siguiente: “Puedo dar mi opinión acerca a la pregunta” (L3E) y fue apoyada por otra estudiante quien dijo: “Yo puedo opinar, ya que en cada módulo me pedían mi opinión para expresarme, etc.” (L8E). En otros casos, los niños quienes han estado más expuestos a la lectura, manifiestan que la habilidad de relación la

información con sus conocimientos es como un misterio, lo cual se puede evidenciar en el siguiente extracto: “Hay algo raro en mí, que es como un don que de cada lectura que leo siempre tengo algo guardado en mi memoria” (L10E) A pesar de que el niño no logró identificar de manera explícita, que mediante la lectura ha logrado aprender sobre diferentes temas, reconoce ese aprendizaje como un valor significativo o importante que posee. Asimismo, otros niños manifiestan su seguridad de que al enfrentarse a este tipo de actividades podrían realizarlo, lo cual se puede mostrar en la siguiente afirmación: “[...]lo que he respondido son con los conocimientos que tengo y de la información de los textos y considero que sí podría hacerlo” (L9E). A partir de lo mencionado por los niños, se puede manifestar que reconocen que pueden opinar sobre el contenido del texto sobre la base de la información del texto y sus conocimientos. En ese sentido, los módulos son una oportunidad para que manifiesten sus pensamientos, los cuales al principio fueron un poco dificultoso, porque manifestaban que no estaban acostumbrados.

Estos logros explicitados por los estudiantes, se hallan estrechamente relacionados con dos aspectos. En primer lugar, por las características del módulo de autoaprendizaje que han generado mayor predisposición a practicar la lectura. Esto se debe a que los estudiantes, encontraron en el módulo textos sobre diferentes temas y variadas tipologías textuales, lo cual se evidencia en los siguientes enunciados: “Algunos libros eran informativos, otros eran narrativos y algunos eran cuentos. Era muy bonito leer libros de varias formas (L13E). Esto es apoyado por otra respuesta, en la cual se menciona lo siguiente: “Hubo muchos temas. [...]Por ejemplo: leyendas, recetas, sobre animales, etc. (L9E). Asimismo, otra estudiante manifiesta: “Los lees con ganas es como si la historia te atrapa y quisieras leer y leer hasta llegar al final” (L8E). Como se evidencia, los niños pudieron leer diferentes temas y disfrutaron de los mismos. En ese sentido, se desarrolló una lectura placentera, lo cual hace que los niños perciban a esta actividad humana, no como un castigo, imposición u obligación, sino como una actividad de aprendizaje y disfrute, que inicia e invita a la búsqueda de nuevos conocimientos, para la vida académica como para desenvolverse en otros espacios.

Asimismo, al ser, el módulo de autoaprendizaje un recurso autodirigido y planificado, ha logrado que los estudiantes guíen su propio proceso de aprendizaje, lo cual se evidencia en las siguientes expresiones de los niños: “Al principio no entendía,

pensé que iba a ser difícil, pero luego pude hacerlo yo solo, de manera fácil y rápida” (L3E). A ello, otra niña agrega que ella pudo avanzar con el desarrollo del módulo “porque estaba impreso y las indicaciones fueron fáciles de comprender” (L9DCG). De este modo, los estudiantes paulatinamente, fueron construyendo su autonomía, asumiendo mayor responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje, lo cual se halla en la línea del aprender a aprender, que lo generan aquellos materiales didácticos que son presentados de manera didáctica y contextualizado al grado al cual se está orientado (Caro & Guardiola, 2012).

En segundo lugar, se halla el proceso de retroalimentación que se desarrollaron mediante encuentros grupales e individuales. Sobre la retroalimentación grupal, los niños sostienen que pudieron aprender de sus compañeros, aclarar sus dudas y mejorar la presentación de los trabajos. Ello se evidencia en las siguientes respuestas: “Por el Zoom[...]hacía que yo reflexionara mucho mejor” (L13E). Otro niño agrega que esta oración “en el zoom la miss nos dice preguntas para prepararnos y desarrollar el módulo (L3E). Asimismo, otro niño agrega lo siguiente: “Oía las opiniones de mis compañeros y la explicación de la miss. Así tenía más información” (L8DCG). En ese sentido, estas reuniones de diálogo formativo que se desarrollaron entre estudiantes-docente y estudiantes- estudiantes, permitieron que los niños se sientan acompañados en el desarrollo del módulo, lo cual es necesario, más aún cuando se desarrolla una educación a distancia. Asimismo, según Patiño (2013) es importante generar los encuentros grupales para que los niños interactúen y se desarrolle un proceso de interaprendizaje.

En cuanto a los encuentros individuales, los niños reconocen que les permitieron identificar sus logros y debilidades. Como evidencia de ello, se hallan las siguientes manifestaciones: “La miss me decía recomendaciones, que podía mejorar, que le podía agregar, etc. Y si la verdad fue de mucha ayuda y siempre estaré agradecida por la gran oportunidad” (L13E). Otra niña complementa ello, con su siguiente comentario: “La miss me ha brindado recomendaciones que me han facilitado mi comprensión lectora” (L9E). Lo manifestado por los estudiantes, sugiere que mediante estos encuentros se han favorecido el desarrollo de las habilidades metacognitivas mediante los cuales se han reconocido sus fortalezas y debilidades. Además, la variedad de recomendaciones les ha permitido lograr los objetivos en mira de la construcción de la autonomía y la comprensión de lectura.

2.4. LECCIONES APRENDIDAS

El desarrollo de esta investigación acción fue un escenario de múltiples aprendizajes, tanto para el estudiante como para la docente investigadora, puesto que ambos agentes se vieron comprometidos en adaptarse a las mejoras constantes que se implementaron sobre base de la reflexión de la práctica educativa. En ese sentido, en las siguientes líneas, se explican con mayor detenimiento acerca de las lecciones aprendidas que se produjeron a lo largo de esta investigación. Asimismo, se brindan las recomendaciones, mediante las cuales se espera colaborar con futuras investigaciones a favor del desarrollo de la lectura como una actividad placentera y de aprendizaje, por medio de empleo los módulos de autoaprendizaje.

- El módulo de autoaprendizaje para la comprensión de lectura, debe integrar textos completos sobre diferentes temas, con tipologías variadas y de acuerdo con el nivel de lectura del estudiante. Asimismo, es fundamental, que las actividades de comprensión de lectura sean retadoras, creativas y variadas. Por ejemplo, actividades en las que se establezca relaciones lógicas de causa - efecto, ventajas- desventajas, en las que se opine sobre las actitudes de los personajes, entre otras actividades. Ambos elementos, los textos y las actividades con características mencionadas, aseguran que los estudiantes se sientan con la necesidad de seguir aprendiendo; también, permite que disfruten de dicho proceso y que logren afianzar las capacidades de lectura.
- Es crucial señalar que la sistematización y organización del módulo debe responder a un fundamento didáctico y metodológico, puesto que este material, en una modalidad de educación a distancia, se convierte en el principal medio de aprendizaje del estudiante. Por ende, el lenguaje, el diseño, la organización debe ser cuidada con el fin de lograr transmitir el mensaje de la docente y así, alcanzar el objetivo planteado, que en esta investigación es el desarrollo de las capacidades de comprensión de lectura.
- Se logró comprender que los estudiantes presentan ritmos, estrategias y características diferentes. Por ello, es necesario plantear alternativas de solución para poder guiar a los estudiantes de acuerdo a su avance y progreso en el logro de sus capacidades de comprensión de lectura, más aún cuando cuentan con un recurso que les permita avanzar de manera autónoma, que es

una capacidad trascendental en la formación del niño. Por ello, es fundamental establecer encuentros grupales para brindar recomendaciones e indicaciones generales y encuentros individuales para guiarlos de acuerdo a su progreso. Si bien, esto podría conllevar a la inversión de tiempo y esfuerzo por parte de la docente, es posible desarrollarlo mediante la organización de horarios y fechas para realizar dicho seguimiento.

- La aplicación de los módulos de autoaprendizaje debe estar acompañada de la retroalimentación formativa. Por ello, es primordial que esta estrategia se desarrolle mediante un diálogo dinámico y reflexivo entre la docente y el estudiante, en el cual se reconozca el logro del niño, se brinde sugerencias y se asuman compromisos sobre cómo mejorar las actividades para las siguientes presentaciones.
- Por el trabajo articulado que se desarrolló tanto en el planteamiento del recurso educativo como en la aplicación, se han logrado avances significativos en las capacidades de comprensión de lectura de los estudiantes de sexto grado de primaria. Es necesario mencionar que la capacidad que se logró mejorar con mayor rapidez fue obtener información explícita del texto, mientras que las capacidades de inferir información y opinar y evaluar la información, requirieron mayor esfuerzo tanto de los niños como de la docente para lograr mejoras y consolidarlas.

A partir de las experiencias vivenciadas al largo de esa investigación, se plantean las siguientes **recomendaciones** para investigaciones similares o sugerencias para los docentes.

En primer lugar, es necesario realizar un diagnóstico de los estudiantes mediante la observación o la aplicación de otros instrumentos como pruebas escritas, etc. a los estudiantes, con la finalidad de identificar el nivel de comprensión de lectura en el que se hallan los estudiantes y sobre la base de esta información se puedan organizar o diseñar las actividades en los módulos de autoaprendizaje. Asimismo, este mismo bosquejo permitirá focalizar quienes requieren mayor apoyo, y es a ellos que se les debe brindar mayor atención cuando se implementan los módulos de autoaprendizaje.

En segundo lugar, se recomienda realizar seguimiento de los estudiantes mediante una retroalimentación reflexiva donde los niños reconozcan sus logros, dificultades y estrategias que pueden aplicar para solucionar los obstáculos. Asimismo, esta retroalimentación debe invitar a que los niños se sientan motivados en el desarrollo de la lectura, por ello es importante explicarles la importancia de la lectura y fomentar el disfrute de la misma.

En tercer lugar, es necesario que se debe integrar estrategias de lectura de manera simultánea a la aplicación del módulo de autoaprendizaje. Entre estas pueden ser mini lecciones o estrategias de lectura sobre cómo mejorar la comprensión del nivel literal, inferencial y criterial, las cuales se pueden trabajar en los encuentros grupales e individuales de acuerdo al avance de los niños.

Finalmente, es necesario que la implementación de este recurso se desarrolle en un tiempo prolongado, ya sea en una modalidad a distancia o de manera presencial, puesto que el logro de las capacidades de la comprensión de lectura es una construcción, que se va desarrollando de acuerdo a la exposición de los niños a esta actividad. En ese sentido, la práctica constante de lectura podrá desarrollar hábitos que es un inicio para que los niños logren o se aproximen a un lectura independiente o autónoma.

REFERENCIAS

- Acosta, M. (Ed). (2012). *La Educación a Distancia de cuarta generación en los países en desarrollo: ¿Inclusión y calidad?* En A. Hernández. (Ed). Educación superior (pp. 7-31). Recuperado de <https://www.uapa.edu.do/docs/revista/Educacion%20Superior%202011.pdf>
- Álvarez, I. A. (1999). Taller de lectura en L2. En T. Jiménez, M. C. Losada. & J. F. Márquez (Eds.), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática* (pp. 791-796). Recuperado de <https://bit.ly/2E55UgV>
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. Retroalimentación-formativa.* Recuperado de https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2019/06/Retroalimentaci%C3%B3n-Formativa.pdf
- Arciniega, A. J., & Tejas C. (2006). *La formación de lectores competentes en el 4º grado de primaria del Centro Escolar William Shakespeare* (Tesis de licenciatura). Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/23438.pdf>
- Avendaño, G. S. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. doi: 10.19053/0121053X.4916
- Baeza, P (2006). La enseñanza de la lectura y escritura en el Programa Ailem-UC. *Pensamiento Educativo*, 39(2), 47-58. Recuperado de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/383/public/383-873-1-PB.pdf>
- Bennett, M. (2012). Delving into critical literacy in the elementary classroom. *The Canadian Journal of Action Research*, 13(1), 65-68. doi: 10.33524/cjar.v13i1.32
- Cabrera, L. (2017). La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de

- educación superior privada de Lima. *Educación*, 26(51), 137-157. Recuperado de <https://bit.ly/3jPqO3Z>
- Cáceres, P., & Martínez, S. (2016). Guía para la Creación de Módulos de Aprendizaje. *Universidad Politécnica de Valencia*. 1-7. Recuperado de <http://www.upv.es/contenidos/DOCENRED/infoweb/docenred/info/guiamoduloscast.pdf>
- Campos, G., & Martínez, N. E. L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Cárdenas, E. B., Paladines, J. E., & Blacio, R. P. (2013). Los materiales educativos en la educación a distancia: experiencias universitarias en Iberoamérica. *Universidad Técnica Particular de Loja*, 181-204. Recuperado de <http://www.caled-ead.org/sites/default/files/files/9-12-Los-materiales.pdf>
- Caro, N. P., & Guardiola, M. (2012). El rol de los Materiales Autoinstruccionales para enseñar con modalidad virtual “procesamiento estadístico de datos con Software R” en cursos presenciales de Estadística. *Revista de Educación a Distancia*, (34), 1-16. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/233291>
- Carroll, J. (2020). Inferential comprehension requires explicit teaching. *Practical Literacy*, 25(1), 41-44.
- Casas, J., Repullo, J., & Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538. Recuperado de <http://www.unidaddocentemyclaspalmas.org.es/resources/9+Aten+Primaria+2003.+La+Encuesta+I.+Cuestionario+y+Estadistica.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Recuperado de <https://url2.cl/MdgiL>
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizaje y competencias*. Madrid, España: Pearson Education.
- Cely, A., & Sierra, G. M. (2011). *La lectura crítica, creativa e investigativa para el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas e investigativas en la educación superior*. Recuperado de <https://bit.ly/3hmtB2A>
- Clavijo, O. E., & Bocanumen, T. (2006). *El módulo como herramienta de aprendizaje en el proceso docente educativo en la modalidad semipresencial y cursos intensivos en las regiones* (Tesis de licenciatura). Recuperado de <https://bit.ly/32ObS03>
- Combs, M. (2010). *Readers and writers in primary grades: A balanced and integrated approach: K-4*. Boston, Estados Unidos: Pearson.
- Cuñachi, G. A., & Leyva, G. J. (2018). *Comprensión lectora y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de Educación Básica Alternativa de las instituciones educativas del distrito de Chaclacayo UGEL 06 Ate-Vitarte año 2015* (Tesis de Licenciatura). Recuperado de <https://bit.ly/32Xidqj>

- Díaz, C., & Sime, L. (2009) Una mirada a las técnicas e instrumentos de investigación [diapositivas]. Blog de Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/184/2009/02/bolet3.pdf>
- Elliot, J. (1998). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata
- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (7), 1-31.
- Fajardo, T. S. (2013). *Enseñanza de estrategias metacognitivas y el desarrollo de lectores competentes* (Tesis de Licenciatura). Recuperado de <http://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/1717>
- García, L. (2013). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- García, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28. doi: [org/10.5944/ried.23.1.25495](https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495)
- González, O. L. (2018). *Convergencia de enfoques lingüístico, psicolingüístico y sociocultural en la lectura crítica: una guía didáctica para el docente* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2351>
- Gomero, L. E. (2018). *Módulo auto-instructivo y aprendizaje significativo de la química del área de CTA en estudiantes del tercer año de secundaria de I.E. Félix B. Cárdenas, Santa María 2018* (Tesis de Licenciatura). Recuperado de <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/UNJFSC/3365>
- Harmer, J. (2018). *The practice of English language teaching*. Harlow, Inglaterra: Pearson.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Huerta, M. (2018). Evaluación basada en evidencias, un nuevo enfoque de evaluación por competencias. *Revista de Investigaciones Universidad Le Cordon Bleu*, 5(1), 159-171. Recuperado de <http://revistas.ulcb.edu.pe/index.php/REVISTAULCB/article/view/103>
- Infantes, J. J. A., y Flores, L. E. S. (2019). Aplicación de un módulo autoinstructivo de matemática y su efecto sobre el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *INFINITUM...*, 9(1), 9-13. Recuperado de <http://revistas.unjfsc.edu.pe/index.php/INFINITUM/article/view/525/49>
- Kaur, S., & Sidhu, G. K. (2014). Evaluating the critical literacy practices of tertiary students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 123(1), 44-52. doi: [org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1396](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1396)

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Lebrero, P., & Fernández, D. (2015). *Lectoescritura: fundamentos y estrategias*. Madrid, España: Editorial Síntesis
- León, J. A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: un análisis para su estudio e investigación. *Revista signos*, 34(49-50), 113-125. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-09342001004900008&script=sci_arttext
- Llorens-Esteve, R. (2015). *La comprensión lectora en Educación Primaria: importancia e influencia en los resultados académicos* (Tesis de Maestría). Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3411>
- Manrique, L. M. (abril de 2004). *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia*. Primer congreso Virtual Latinoamericano de educación a distancia. Recuperado de http://www.academia.edu/download/34078288/55_03_Manrique_Lileya.pdf
- McLaughlin, M., & DeVogd, G. (2004). Critical Literacy as Comprehension: Expanding Reader Response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52-62.
- Ministerio de Educación Pública. (2011). *La prueba escrita*. Recuperado de <https://www.drea.co.cr/sites/default/files/Contenido/LA%20PRUEBA%20ESCRITA%202011.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Programa curricular de educación primaria*. Recuperado de <https://bit.ly/2WPB7eO>
- Ministerio de Educación. (2017). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/11/Marco-teorico-Pisa-2018.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018a). *Evaluación Pisa 2018*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/PISA-2018-Resultados.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018b). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes?* Recuperado de <https://bit.ly/3jyoNsQ>
- Montoya, R. A. (2016). *El Módulo de Comunicación y el desarrollo de Capacidades en la Comprensión de textos escritos* (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1202/TM%20CE-Te%203060%20M1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Núñez, F. C., & Urquijo, A. Q. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (16), 96-104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6398351uri>

- Patiño, A. (2016). La Educación a Distancia en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú: Reflexiones de una experiencia. En J. Domínguez, & C. Rama (Eds.), *La educación a distancia en el Perú* (pp. 55-97). Recuperado de <https://bit.ly/2OPyt4h>
- Pérez, H. H., Arámbulo, Y. C., Villegas, F. J., Ozejo, T. A., Castro, O. R., Llanos, F. J., ... & Velázquez, J. (2016). *Marco de Fundamentación de las pruebas de la Evaluación Censal de Estudiantes: Segundo grado de primaria, cuarto grado de primaria EIB, cuarto grado de primaria (no EIB), segundo grado de secundaria*. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5406>
- Pilco, Y. B. (2018). *Propuesta del Módulo Autoinstructivo "Bainf" para elevar el nivel de manejo de herramientas básicas de las Tics en los estudiantes del 4to Grado de Educación Secundaria de las Instituciones Educativas de la UGEL Tarata* (Tesis de maestría). Recuperada de <https://bit.ly/3jypeDu>
- Pinzás, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Recuperado de <https://bit.ly/3eSdXdQ> Peretó, N.,
- Ghiotti, M., Pérez, B., Goría, C., & Vargas, S. (2010). Educación a distancia. Perspectiva de los alumnos acerca de los recursos educativos. *Ciencia, docencia y tecnología*, 21(40), 97-111. Recuperado de <https://bit.ly/3fSZfVk>
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, (14), 5-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Rebollo, M. R. (2007). *Metodología docente y materiales didácticos para la enseñanza a distancia*. Recuperado de <https://bit.ly/3jr1nWB>
- Redondo, L. (1991). Un material didáctico nuevo para una nueva educación a distancia. *RED*, (1), 15-19.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Ríos, E. (2012). *Elaboración de los recursos didácticos para mejorar la lecto-escritura de los alumnos de 2do y 3ro año de Educación General Básica de la escuela Santa Teresita, comunidad Yunganza, Cantón Limón Indanza durante el año lectivo 2011-2012* (Tesis de Bachillerato). Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/3239>
- Rodríguez Palmero, M. L. R. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Recuperado de <https://cutt.ly/0hd5Mm7>
- Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León* (Tesis de maestría). Recuperada de <https://bit.ly/39qY1y3>
- Schwartzman, G. (marzo de 2013). Materiales didácticos en educación en línea: por qué, para qué, cómo. En G. Schwartzman. Congreso llevado a cabo en el congreso las I Jornadas Nacionales y III Jornadas de Experiencias e

Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

- Solé, I. (2000). *Estrategias para la lectoescritura. Materiales para la innovación educativa*. Barcelona, España: Graó
- Solé, M. (2012). Guías de lectura contextualizadas. *Educere*, 16(55), 293-298. recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35626140007.pdf>
- Solís, M., Suzuki, E., & Baeza, P. (2013). *Niños lectores y productores de textos*. Santiago de Chile, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Soto, C., Gutiérrez, A. P., Jacovina, M., McNamara, D., Benson, N., & Riffo, B. (2019). Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. *Cogent Education*, 6(1), 1-20. doi: 10.1080/2331186X.2019.1565067
- Tompkins, G. (2014). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. Boston: Pearson.
- Torres, M. M. (2016). *Aplicación del módulo "Leo y Entiendo" y sus efectos en el nivel de comprensión de textos en los estudiantes del 2º grado de educación primaria de la institución educativa Nº 1193 de la Localidad de Lurigancho-Chosica, 2013* (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://200.60.81.165/bitstream/handle/UNE/1025/TM%20CE-Pa%20T75%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tovar, K., & Riobueno, M. C. (2018). El club de lectura como estrategia creativa para fomentar la lectura creativa en los estudiantes de educación integral. *Revista de investigación*, 42(94), 1-20. Recuperado de <https://bit.ly/32LTdSM>
- Valenzuela, R. (2000). Aprendizaje Estratégico en la Educación a Distancia. *Ege*, (2), 1-11. Recuperado de <https://bit.ly/2WKdm7l>
- Vilca, G. (2018). *Las siete llaves de la comprensión lectora*. (Tesis de Licenciatura). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe:8080/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14580/VILCA_TOMAYLLA_GLADYS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Uribe, C. (diciembre de 2011). *Diseño de una propuesta didáctica en comprensión lectora octavo año básico lenguaje y comunicación*. Universidad del Bío-Bío, Chile. Recuperado de <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/1392>
- Yukavetsky, G. (2003). La elaboración de un módulo instruccional. *Universidad de Puerto Rico en Humacao*, 5, 1-23. Recuperado de https://academic.uprm.edu/~marion/tecnofilia2011/files/1277/CCC_LEDUMI.pdf

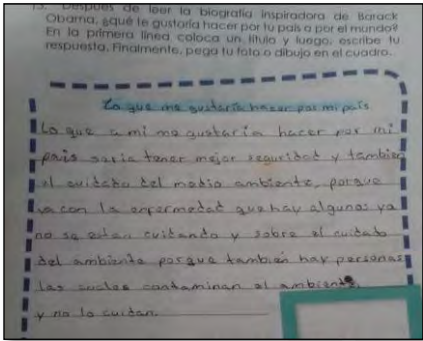
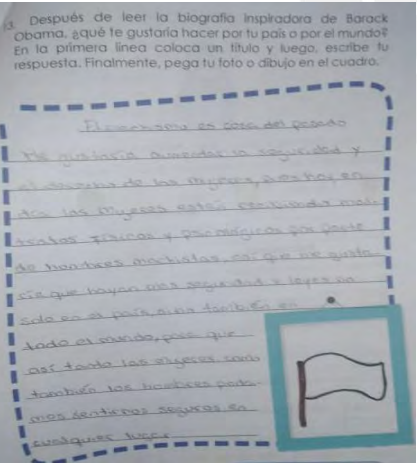
ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario para los estudiantes

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ÍTEMS
Características del módulo	Planificado	¿Has logrado practicar la lectura con los módulos? Sí No A veces ¿Cómo?
	Autodirigido	¿Has necesitado ayuda para realizar las actividades del módulo? Sí No A veces ¿ Por qué?
	Motivar a los estudiantes	¿Consideras que los textos que leíste fueron de temas variados? Sí No A veces ¿Por qué?
		¿Consideras que te divertiste leyendo los textos? Sí No A veces ¿Por qué?
		¿Crees que las actividades que realizaste fueron interesantes y retadoras? Sí No A veces ¿Por qué?
	Interacción dinámica entre el estudiante y las actividades	¿Piensas que las actividades del módulo te permitieron utilizar tus conocimientos y experiencias personales? Sí No A veces ¿Por qué?

	Promueve el proceso de autoevaluación	¿Consideras que has identificado tus logros y debilidades mediante la autoevaluación? Sí No A veces ¿Por qué?
NIVELES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA	Literal	¿Crees que puedes identificar los personajes, sus acciones, el lugar donde se realiza la historia o alguna información precisa sobre un animal, personaje o deporte? Sí No A veces ¿Por qué?
	Inferencial	¿Crees que puedes explicar o argumentar tus respuestas de acuerdo a lo que solicitan, utilizando la información del texto y tus conocimientos? Sí No A veces ¿Por qué?
	Criterial	¿Consideras que puedes brindar tus opiniones sobre la información del texto que lees relacionándolo con tus conocimientos propios, información del texto y tus experiencias personales? Sí No A veces ¿Por qué?
RETROALIMENTACIÓN	Grupal	¿Crees que los encuentros grupales por Zoom te han ayudado a mejorar la comprensión de lectura? Sí No A veces ¿Cómo?
	Individual	¿Crees que los encuentros individuales por llamada telefónica te han ayudado a mejorar la comprensión de lectura? Sí No A veces ¿Cómo?

Anexo 2: Matriz de análisis documental

Niveles de comprensión de lectura	Niveles de logro	Descripción	Reflexión
Criterial	Satisfactorio () 	<p>“lo que a mí me gustaría hacer por mi país sería tener mejor seguridad (salud) y también cuidar el medio ambiente; porque con la enfermedad que hay, algunos ya no se pueden cuidar. Sobre el medio, porque también hay personas que [...] contaminan al medio ambiente y no lo cuidan.</p>	<p>En esta respuesta se visualiza que la estudiante ha identificado valores que ha leído en el texto como la solidaridad, ha realizado el planteamiento de una problemática el cual ha justificado con argumentos que respaldan su postura.</p>
	Sobresaliente 	<p>“Me gustaría aumentar la seguridad y el derecho de las mujeres, pues hoy en día las mujeres están recibiendo maltratos físicos, psicológicos por parte de hombres machistas, así que me gustaría que haya más seguridad y leyes no solo en el país, sino también en el mundo, para que así tanto las mujeres como los hombres podamos sentirnos seguros en cualquier lugar”.</p>	<p>En esta respuesta se evidencia que la estudiante ha realizado una reflexión profunda en la que integró sus conocimientos previos, experiencias y la problemática que ha observado en su contexto para poder cuestionarla, analizarla, hipotetizar y plantear un medio de solución, las leyes.</p>

Anexo 3: Matriz de cuaderno de campo

DIARIO DE CAMPO			
Nro. de sesión	Sesión grupal 10	Fecha	02/10/2020
Tema y objetivo de la sesión	Dialogar sobre el texto Los insectos comestibles		
ASPECTO	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN	
Desarrollo de la sesión	<p>La docente plantea una pregunta ¿Sobre qué nos informa el autor? Posteriormente los estudiantes respondieron dicha respuesta en estas se hallan las siguientes: “Nos habla sobre insectos de las hormigas y las termitas y se las fríen y se comen las hormigas reinas”, “también, del caracol y los saltamontes. El caracol es bueno porque tiene proteínas y hierro”, “en el libro leí, que decía que vende terminas fritas y las muelen para hacer harina para hornear” y “también hemos visto que había un tablero de animales que podemos comerlo”.</p> <p>Al terminar de escuchar estas primeras respuestas, se felicita a los estudiantes por brindar las respuestas correctas y se pregunta ¿cómo identificaron la respuesta? Al respecto algunos niños señalan que leyeron dos veces, otros hicieron una lectura minuciosa.</p> <p>Posteriormente, se plantea una pregunta inferencial</p> <p>¿Cuáles son las ventajas y desventajas del consumo de los insectos? Ante dicha pregunta los estudiantes manifestaron lo siguiente: “Era qué contenían muchas vitaminas y vitaminas y que las personas de bajos recursos que no podían ingerir vitaminas o proteínas podían comer”.</p> <p>Luego, se planteó las siguientes preguntas de retroalimentación ¿qué información podrías agregar a tu respuesta, a partir del diálogo? Muchos niños manifestaron que conocían algunos animales o insectos que son buenos para alguna enfermedad. Otros dijeron que podían investigar las ventajas o desventajas.</p> <p>Seguidamente se sugirió que podrían integrar conocimientos o experiencias de algún insecto que ellos conocen que son buenos para la salud como parte de las ventajas u otra experiencia como una desventaja.</p>	<p>Los estudiantes lograron comprender el texto desde un nivel literal, lo cual se evidencia en las respuestas de manera oral y en sus módulos. Asimismo, reconocen que el proceso de argumentación involucra información que apoye sus tesis o su postura. Desde su planteamiento sostienen que puede ser información de otros textos o ir integrando sus experiencias. En ese sentido, mediante la retroalimentación se debe afianzar lo mencionado dado que este planteamiento de los niños es sustentado por la base teórica.</p>	

Anexo 4: Prueba escrita

PRUEBA PARA LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Lee atentamente el siguiente texto y responde las preguntas de acuerdo a las indicaciones. Recuerda que para desarrollar esta actividad tendrás 45 minutos

Texto 1: Reserva Nacional de Paracas

El paraje de la Reserva Nacional de Paracas es una de las dos áreas naturales protegidas que preserva muestras representativas del ecosistema marino-costero del país, reconocido por su arquitectura natural, así como por los animales que allí habitan: lobos marinos, pingüinos de Humboldt, delfines, flamencos, entre otros. Actualmente, este lugar, que alberga a miles de aves migratorias, está en peligro por las diversas fábricas situadas a las orillas de las playas, muchas de las cuales no toman conciencia del daño que generan ni de que pueden causar un desastre ecológico. Si los pisquemos **no toman cartas en el asunto**, muy pronto la bahía desaparecerá y el turismo en la provincia se verá afectado irremediablemente. Lo anterior es un grave problema que aqueja a la población de Pisco y que se espera superar a través de novedosas propuestas para aprovechar el turismo de la zona.

Fiestas Patrias en Paracas

¿Pueden imaginar un feriado largo por Fiestas Patrias en Paracas? En el año 2017 asistieron, aproximadamente, 20 000 turistas que colmaron los alojamientos hoteleros de la provincia, tal como ocurrió en 2016. Evidentemente, Paracas es un punto turístico irresistible (80 % de visitantes nacionales y 20 % de extranjeros), debido a sus múltiples bondades que se relacionan con el cuidado óptimo de los recursos naturales de la comunidad. Es bien conocido que en Paracas los restaurantes reciben una fuerte demanda de gastronomía marina (pescado y mariscos), lo cual ha sido confirmado por el propio presidente de la Cámara de Turismo y Comercio Exterior de Paracas (Capa tur), Eduardo Jáuregui. Otra actividad que resulta destacable es el tradicional paseo a las islas Ballestas, que también goza de una fuerte demanda, seguido de la visita a la Reserva Nacional de Paracas, actividades que fomentan el respeto por el ecosistema y sus recursos. En este contexto, es coherente reafirmar que Paracas resulta un excelente ejemplo de cómo la valoración de los recursos naturales de una comunidad fortalece la sostenibilidad de un departamento.

Adaptado del Ministerio de Educación. (2019). Comunicación 6.
Cuaderno de trabajo. Primaria. Lima, Perú.

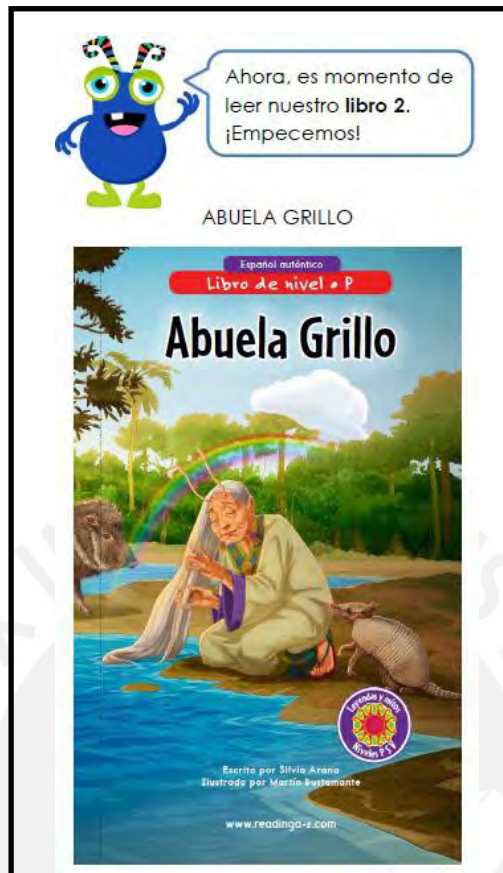
Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué animales habitan en el paraje de la Reserva Nacional de Paracas?
2. ¿Cuántas personas asistieron aproximadamente, a Paracas por la celebración de Fiestas Patrias el año 2017?
3. ¿Qué consecuencias generan las fábricas que están ubicadas en las orillas de las playas? ¿Por qué sucede esto?
4. ¿Estás de acuerdo con que este espacio turístico sea promovido? ¿Por qué?
5. ¿Estás de acuerdo con que existan empresas alrededor de las playas de Paracas? ¿Por qué?

Anexo 5: Rúbrica de evaluación

Criterios	En inicio	En proceso	Logro Previsto	Sobresaliente
Identifica información explícita	No localiza información explícita del texto que lee.	Localiza algunos hechos o información explícita del texto que lee.	Localiza todos los hechos o información explícita del texto que lee.	Localiza la información explícita e integra datos que están en distintas partes del texto que lee.
Infiere información del texto	Elabora interpretaciones relacionadas con lo que lee, pero no las fundamenta o su sustento es incoherente.	Elabora interpretaciones relacionadas con lo que lee y las fundamenta en información básica del texto o de sus conocimientos previos.	Elabora interpretaciones relacionadas con lo que lee y las fundamenta en información del texto, así como en su experiencia personal o sus conocimientos previos.	Elabora interpretaciones relacionadas con lo que lee y las fundamenta en información del texto, experiencia personal y sus conocimientos previos.
Evalúa/opina sobre la información del texto	Establece una postura frente al texto que lee, pero no la fundamenta o su sustento es incoherente.	Establece una postura frente al texto que lee y fundamenta su respuesta con información básica del texto o de sus conocimientos previos.	Establece una postura frente al texto que lee y fundamenta su respuesta con información relevante del texto, así como en sus conocimientos previos o experiencias personales.	Establece una postura frente al texto que lee y fundamenta su respuesta con información relevante del texto, sus conocimientos previos y experiencias personales.

Anexo 5: Portada del texto.



Anexo 6: Ficha de autoevaluación

	Aún me falta	Avancé, pero me falta mejorar	Lo logré
Indicadores			
Nombrar quiénes participan, dónde se encuentran y cómo son los personajes.			
Deducir características.			
Crear un nuevo final para la historia.			
Identificar la causa y el efecto de los eventos.			
Reconocer la idea principal.			
Juzgar los valores y acciones de los personajes.			
Explicar la enseñanza del texto.			
Opinar sobre la información del texto.			
Aplicar la información en nuestra vida.			

Anexo 7: Uso de espacio en el módulo

Responde la siguiente pregunta para contrastar tu respuesta.

b) ¿Realmente, qué sucedió?

Sucedio que el niño Paul regresando a clases le dio todo el salon de la Sra. Rosa y repentinamente habian rumores que la Sra. Rosa se combolaba en un momento pero cuando ella vio que en la noche Rosa dejaba tareas para todos los niños pero Paul no de hacer la tarea se podía a jugar. Siempre con ella Paul se dice un niño que todavía habia tiempo para hacer la tarea que luego el día jueves y Paul dice que ahora si tareas que hacen toda la tarea la noche y la noche para la terminaba hasta que luego un día uno jueves y Paul dice que estaba al punto cuando le dijo que igual volver y la Sra. Rosa le preguntó si habian hecho un tarea y todos los dijeron que si y la noche Rosa no tenia un momento y le dijo que cada semana día y noche hasta que terminaron y la noche Paul los dijo todos y cuando los dijeron volver a la casa la Sra. Rosa está feliz.

10

Anexo 8: Respuestas a preguntas literales del módulo 1

8. Escribe **V** si el enunciado es verdadero y **F** si es falso, de acuerdo a la historia de Alia y el trol de los muebles. Si el enunciado es falso, escribe la respuesta verdadera en la tercera columna.

Enunciados	V/F	Enunciados verdaderos
El escenario de este cuento es una cabaña ubicada en la selva.	F	
El problema de Alia es que está perdida en la tienda.	F	
Alia recibe ayuda de 4 animales: el cóndor, el perro, el gato y el ratón		Este es medio verdad porque si la ayudan los animales excepto el gato
Alia salva a su familia después de devolver al trol su corazón.	V	

Anexo 9: Respuestas a preguntas literales del módulo 1

8. Escribe **V** si el enunciado es verdadero y **F** si es falso, de acuerdo a la historia de Alía y el trol de los muebles. Si el enunciado es falso, escribe la respuesta verdadera en la tercera columna.

Enunciados	V/F	Enunciados verdaderos
El escenario de este cuento es una cabaña ubicada en la selva.	F	Es en una ciudad.
El problema de Alía es que está perdida en la tienda.	F	Es que su familia son muebles.
Alía recibe ayuda de 4 animales: el cóndor, el perro, el gato y el ratón	F	Es un cuervo, un ratón y perro.
Alía salva a su familia después de devolver al trol su corazón.	V	Sí.

Anexo 10: Respuestas a preguntas inferenciales del módulo 1

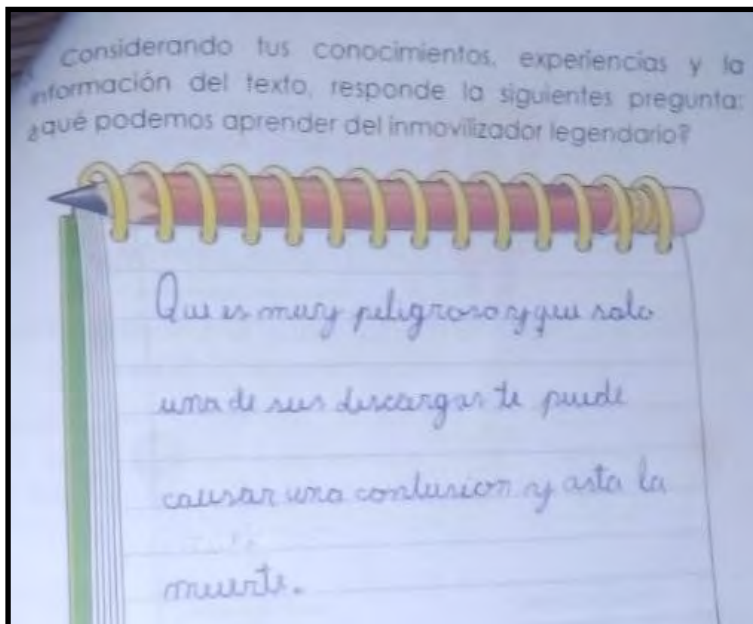
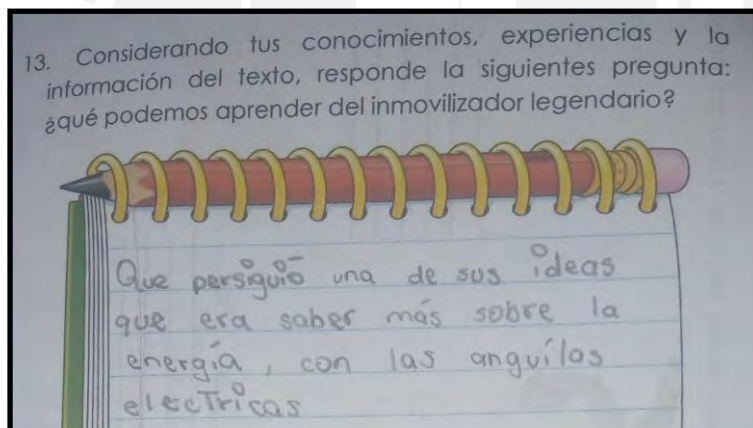
10. ¿Qué mensaje crees que desea brindar el autor mediante este texto? Explica tu respuesta con información del texto y tu experiencia.

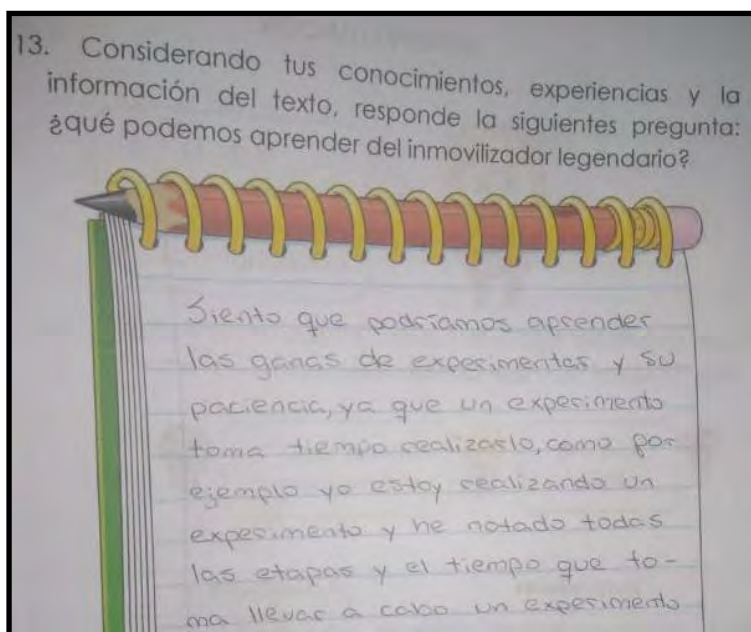
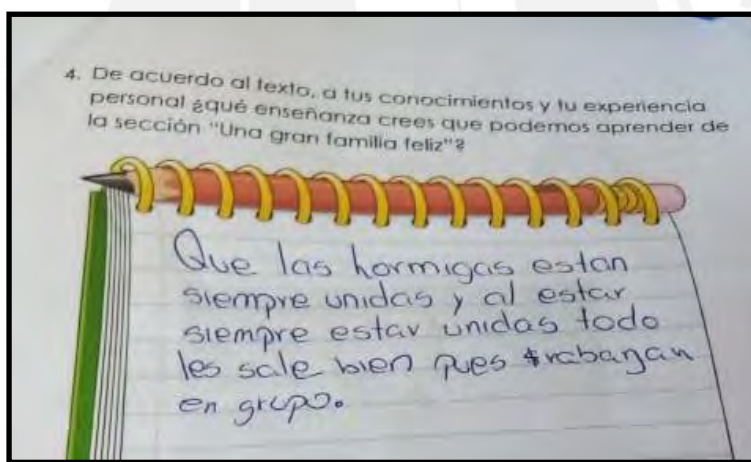
Yo opino que el mensaje principal es el amor que hay en la familia.

Anexo 11: Respuestas a preguntas inferenciales del módulo 1

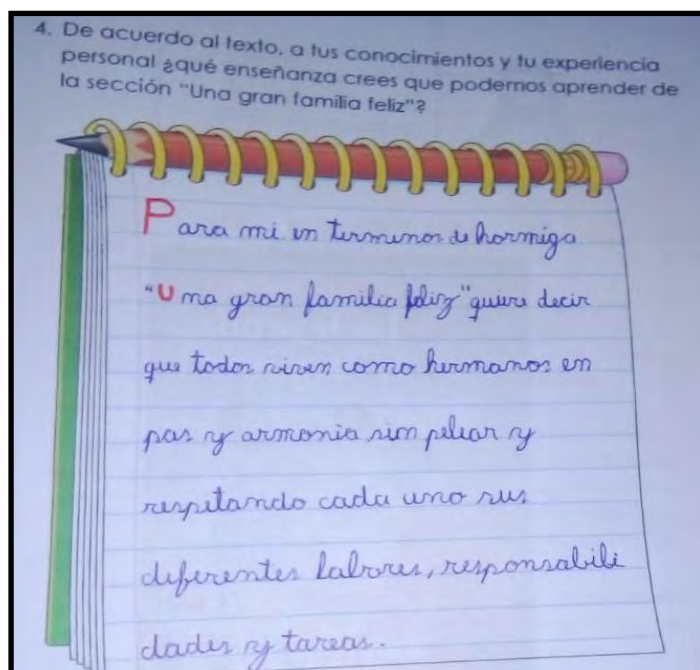
10. ¿Qué mensaje crees que desea brindar el autor mediante este texto? Explica tu respuesta con información del texto y tu experiencia.

-Que siempre hay que valorar a nuestra familia, y que también seamos solidarios con los demás ya que cuando necesitamos ayuda nos podrán ayudar.

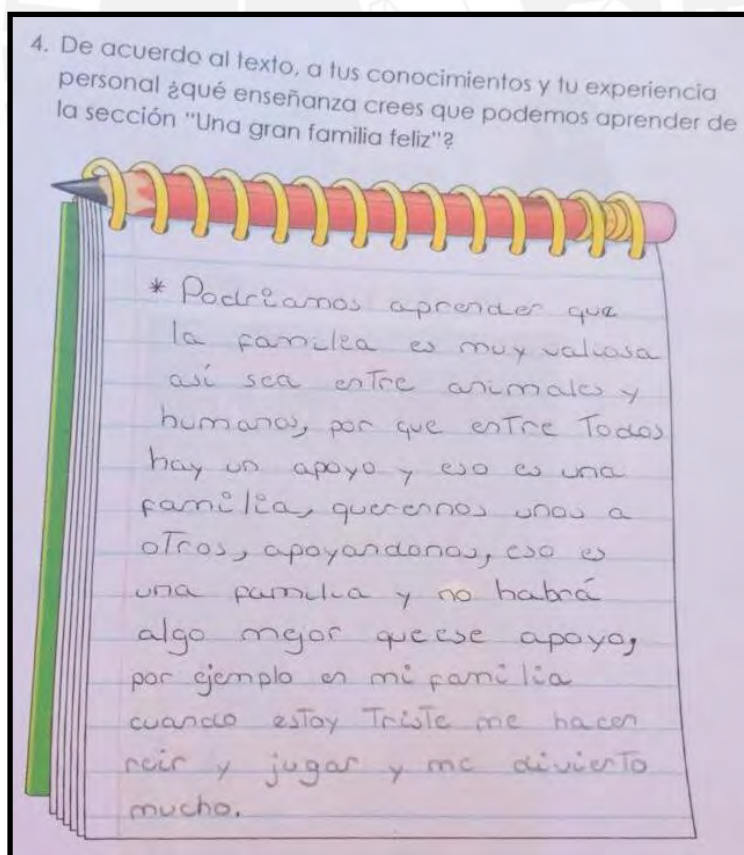
Anexo 12: Respuestas a preguntas inferenciales del módulo 2**Anexo 13:** Respuestas a preguntas inferenciales del módulo 2

Anexo 14: Respuestas a preguntas inferenciales del módulo 2**Anexo 15:** Respuestas a preguntas inferenciales del módulo 3

Anexo 16: Respuestas a preguntas inferenciales del módulo 3



Anexo 17: Respuestas a preguntas inferenciales del módulo 3



Anexo 18: Respuestas a preguntas criteriales del módulo 1

4. Responde la siguiente pregunta: ¿Qué opinas sobre el comportamiento de Anansi? Explica tu respuesta en base a tus conocimientos, experiencias e información del texto.

Yo opino que estaba mal lo que hizo Anansi de bromearle a Oposum de hacerse que la sandía hablaba y su broma de Anansi tuvo una gran consecuencia por su pesada broma que había hecho.

Anexo 19: Respuestas a preguntas criteriales del módulo 1

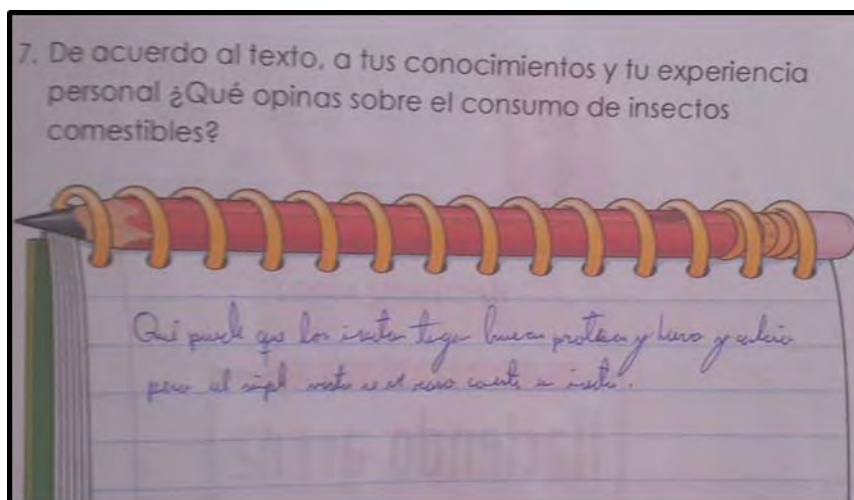
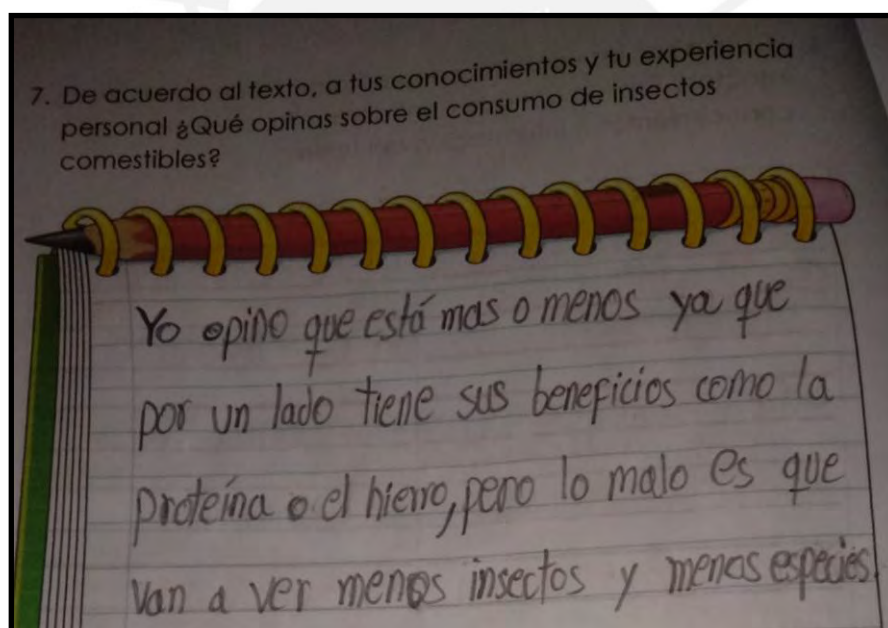
4. Responde la siguiente pregunta: ¿Qué opinas sobre el comportamiento de Anansi? Explica tu respuesta en base a tus conocimientos, experiencias e información del texto.

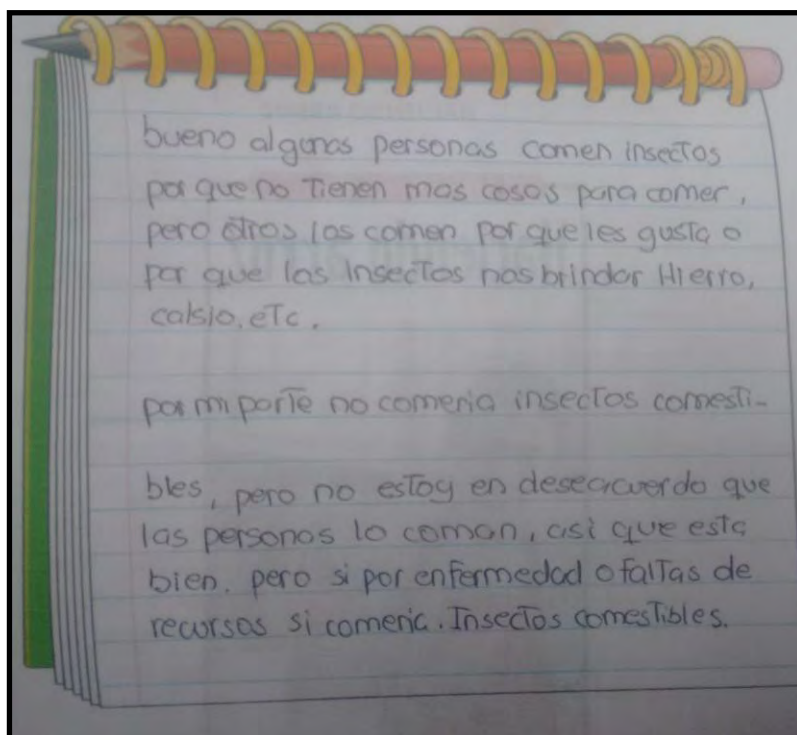
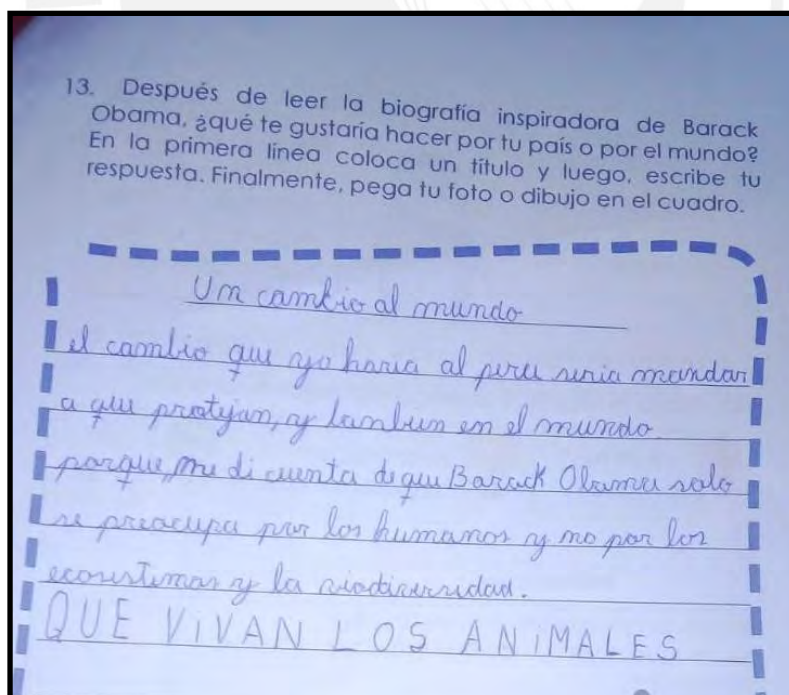
Opino que está muy mal porque les mintió a los animales y comió las frutas de Oposum sin su permiso.

Anexo 20: Respuestas a preguntas criteriales del módulo 1

4. Responde la siguiente pregunta: ¿Qué opinas sobre el comportamiento de Anansi? Explica tu respuesta en base a tus conocimientos, experiencias e información del texto.

Yo opino que estuvo mal, porque Anansi no debió comer de la sandía sin autorización y después debió ser honesto y no engañar a Oposum y los demás animales haciéndoles creer que la sandía podía hablar.

Anexo 21: Respuestas a preguntas criteriales del módulo 2**Anexo 22:** Respuestas a preguntas criteriales del módulo 2


Anexo 23: Respuestas a preguntas criteriales del módulo 2

Anexo 24: Respuestas a preguntas criteriales del módulo 3


Anexo 25: Respuestas a preguntas criteriales del módulo 3

13. Después de leer la biografía inspiradora de Barack Obama, ¿qué te gustaría hacer por tu país o por el mundo? En la primera línea coloca un título y luego, escribe tu respuesta. Finalmente, pega tu foto o dibujo en el cuadro.

Lo que me gustaría hacer por mi país

Lo que a mi me gustaría hacer por mi país sería tener mejor seguridad y también el cuidado del medio ambiente, porque ya con la enfermedad que hay algunas ya no se están cuidando y sobre el cuidado del ambiente porque también hay personas las cuales contaminan el ambiente y no lo cuidan.



Anexo 26: Respuestas a preguntas criteriales del módulo 3

3. Después de leer la biografía inspiradora de Barack Obama, ¿qué te gustaría hacer por tu país o por el mundo? En la primera línea coloca un título y luego, escribe tu respuesta. Finalmente, pega tu foto o dibujo en el cuadro.

El mundo como es cosa del pasado

Me gustaría aumentar la seguridad y el desarrollo de las mujeres, pero hoy en día las mujeres están sufriendo maltrato físico y psicológico por parte de hombres machistas, así que me gustaría que haya más seguridad y leyes no solo en el país, sino también en todo el mundo, para que así tanto las mujeres como también los hombres podamos sentirnos seguros en cualquier lugar.

