

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



APLICACIÓN Y VALIDACIÓN DE UN PROGRAMA DE
COMPRENSIÓN LECTORA DE ORIENTACIÓN COGNITIVA
PARA NIÑOS QUE CURSAN EL QUINTO GRADO DE
PRIMARIA EN UNA INSTITUCION EDUCATIVA PARROQUIAL

Tesis para optar el Grado de Magíster en Educación
con mención en Dificultades de Aprendizaje

Gabriela Mariana Sandoval
Walter Oswaldo Casas García

Asesor:

Dr. Mario Bulnes Bedón

Jurado:

Mg. Marcela Sandoval Palacios
Dra. Esther Velarde Consoli

LIMA – PERÚ

2011

Dedicatoria

El presente trabajo está dedicado a todas las personas que nos acompañaron en este proceso de formación, padres, esposo e hijos: Camila y Mario Valentino.

Agradecimiento

Queremos agradecer a la Doctora Esther Velarde Consoli por hacernos partícipes de su proyecto de trabajo: el programa de orientación cognitiva Sandrita.

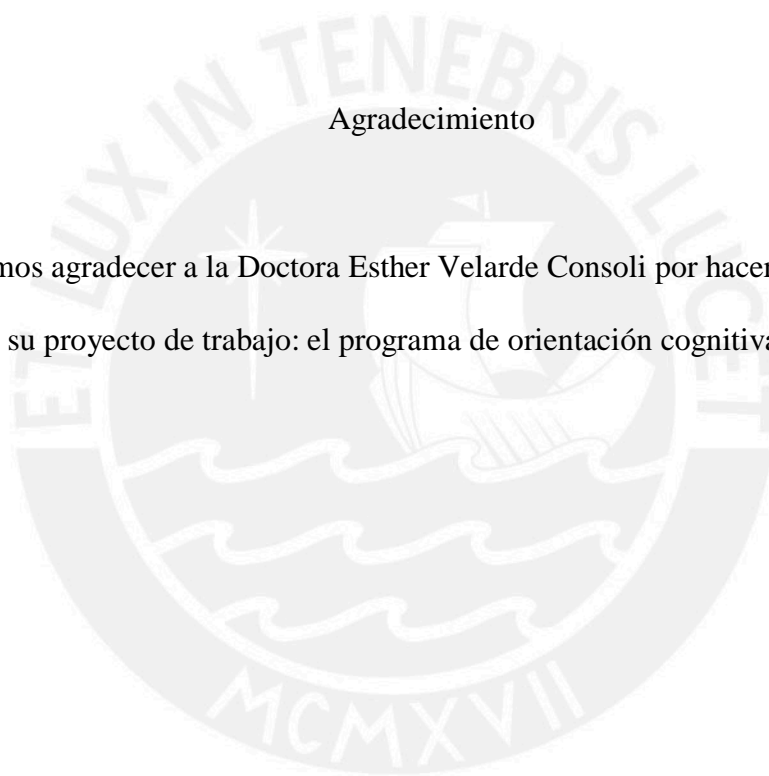


TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO 1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO.....	13
1.1 Formulación del problema.....	13
1.1.1 Fundamentación del problema.....	13
1.1.2 Formulación del problema específico.....	18
1.2 Formulación de objetivos.....	19
1.2.1 Objetivo general.....	19
1.2.2 Objetivos específicos.....	19
1.3 Importancia y justificación del estudio.....	19
1.4 Limitaciones de la investigación.....	20
CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	22
2.1 Antecedentes del estudio.....	22
2.2 Bases científicas.....	34
2.3 Definición de términos básicos.....	56
2.4 Hipótesis.....	57
2.4.1 Hipótesis general.....	57
2.4.2 Hipótesis específicas.....	58
CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA.....	59
3.1 Método de investigación.....	59
3.2 Tipo y diseño de investigación.....	60
3.3 Sujetos de investigación.....	60
3.4 Instrumento.....	62

3.5	VARIABLES DE ESTUDIO.....	63
3.6	PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	64
3.7	TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS.....	65
CAPÍTULO 4 RESULTADOS.....		66
4.1	PRESENTACIÓN DE DATOS.....	66
4.2	ANÁLISIS DE DATOS.....	67
4.3	DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	78
CAPÍTULO 5 RESUMEN Y CONCLUSIONES.....		81
5.1	RESUMEN DEL ESTUDIO.....	81
5.2	CONCLUSIONES.....	82
5.3	SUGERENCIAS.....	85
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		86
ANEXOS.....		88

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de los estudiantes de la muestra.....	61
Tabla 2. Ficha Técnica del instrumento de medición.....	62
Tabla 3. Análisis de Kolmogorov-Smirnov.....	68
Tabla 4. Test de Levene para análisis de homogeneidad de la varianza entre los grupos control y experimental a nivel de pre – test.....	69
Tabla 5. Prueba t – student para análisis de diferencias de medias entre los grupos control y experimental a nivel de pre – test.....	70
Tabla 6. Test de Levene para análisis de homogeneidad de la varianza entre los grupos control y experimental a nivel de post – test.....	71
Tabla 7. Prueba t – student para análisis de diferencias de medias entre los grupos control y experimental a nivel de post – test.....	71
Tabla 8. Prueba U de Mann Whitney para análisis de diferencias en Signos de puntuación entre el grupo control y experimental a nivel post – test.....	72
Tabla 9. Prueba t – student para análisis de diferencias de medias entre la evaluación pre y post – test del grupo control.....	73
Tabla 10. Prueba t – student para análisis de diferencias de medias entre la evaluación pre y post – test del grupo experimental.....	74
Tabla 11. Prueba de Wilcoxon para análisis de diferencias en Signos de puntuación entre la evaluación pre y post – test del grupo experimental.....	74
Tabla 12. Test de Levene para análisis de homogeneidad de la varianza entre varones y mujeres del grupo experimental a nivel pre – test.....	76

Tabla 13. Prueba t – student para análisis de diferencias de medias varones y mujeres del grupo control y experimental a nivel pre y post test.....	77
Tabla 14. Prueba U de Mann Whitney para análisis de diferencias entre varones y mujeres en la subprueba Signos de puntuación del grupo experimental a nivel post – test.....	78



INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Histograma de la distribución de los puntajes de Estructuras gramaticales en el grupo control a nivel pre – test.....	88
Figura 2. Histograma de la distribución de los puntajes de Estructuras gramaticales en el grupo control a nivel post – test.....	88
Figura 3. Histograma de la distribución de los puntajes de Estructuras gramaticales en el grupo experimental a nivel pre – test.....	88
Figura 4. Histograma de la distribución de los puntajes de Estructuras gramaticales en el grupo experimental a nivel post – test.....	88
Figura 5. Histograma de la distribución de los puntajes de Signos de Puntuación en el grupo control a nivel pre – test.....	89
Figura 6. Histograma de la distribución de los puntajes de Signos de Puntuación en el grupo control a nivel post – test.....	89
Figura 7. Histograma de la distribución de los puntajes de Signos de Puntuación en el grupo experimental a nivel pre – test.....	89
Figura 8. Histograma de la distribución de los puntajes de Signos de Puntuación en el grupo experimental a nivel post – test.....	89
Figura 9. Histograma de la distribución de los puntajes de Comprensión de Oraciones en el grupo control a nivel pre – test.....	90
Figura 10. Histograma de la distribución de los puntajes de Comprensión de Oraciones en el grupo control a nivel post – test.....	90
Figura 11. Histograma de la distribución de los puntajes de Comprensión de Oraciones en el grupo experimental a nivel pre – test.....	90

Figura 12. Histograma de la distribución de los puntajes de Comprensión de Oraciones en el grupo experimental a nivel post – test.....	90
Figura 13. Histograma de la distribución de los puntajes de Comprensión de Textos en el grupo control a nivel pre – test.....	91
Figura 14. Histograma de la distribución de los puntajes de Comprensión de Textos en el grupo control a nivel post – test.....	91
Figura 15. Histograma de la distribución de los puntajes de Comprensión de Textos en el grupo experimental a nivel pre – test.....	91
Figura 16. Histograma de la distribución de los puntajes de Comprensión de Textos en el grupo experimental a nivel post – test.....	91
Figura 17. Histograma de la distribución de los puntajes de Comprensión Oral en el grupo control a nivel pre – test.....	92
Figura 18. Histograma de la distribución de los puntajes de Comprensión Oral en el grupo control a nivel post – test.....	92
Figura 19. Histograma de la distribución de los puntajes de Comprensión Oral en el grupo experimental a nivel pre – test.....	92
Figura 20. Histograma de la distribución de los puntajes de Comprensión Oral en el grupo experimental a nivel post – test.....	92
Figuro 21. Comparación entre grupo control y experimental a nivel de pre-test.....	93
Figuro 22. Comparación entre grupo control y experimental a nivel de post-test.....	93
Figuro 23. Comparación entre el pre-test y el post-test del grupo control.....	93

Figuro 24. Comparación entre el pre-test y el post-test del grupo experimental.....	93
Figuro 25. Comparación entre varones y mujeres del grupo control a nivel de pre-test.....	94
Figuro 26. Comparación entre varones y mujeres del grupo control a nivel de post-test.....	94
Figuro 27. Comparación entre varones y mujeres del grupo experimental a nivel de pre-test.....	95
Figuro 21 Comparación entre varones y mujeres del grupo experimental a nivel de post-test.....	95
Programa de Comprensión Lectora de Orientación Cognitiva	
Sandrita.....	96
Fichas. Programa de Comprensión Lectora Sandrita. Recuperación de Procesos Sintácticos.....	100
Fichas. Programa de Comprensión Lectora Sandrita. Recuperación de Procesos Semánticos.....	113

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, los teóricos del aprendizaje han demostrado que los alumnos no recuerdan ni comprenden gran parte de lo que se les enseña. Para comprender ideas complejas y formas de investigación, los estudiantes deben aprender haciendo, relacionando lo nuevo con lo previo. Las normas curriculares establecidas exigen que el trabajo escolar se centre en el pensamiento creativo, la resolución de problemas, el desarrollo conceptual, los procesos comprensivos, y a pesar de que existe el consenso sobre la relevancia de estos temas la mayoría de los estudiantes todavía están rodeados de materiales curriculares, actividades, consignas que refuerzan una enseñanza lejana a procesos comprensivos. Es por ello que se plantean programas de intervención que se introducen en las aulas y buscan proponer una alternativa de trabajo a los alumnos y docentes, ya que han comprobado su efectividad en la prevención de dificultades y garantizan una mejora en el desempeño de los alumnos.

En tal sentido, es el interés de la presente investigación aplicar y validar un programa de comprensión lectora de orientación cognitiva. En el primer capítulo, se hace referencia al planteamiento y la formulación del problema de investigación, asimismo se formulan los objetivos de investigación, las razones que justifican la consecución y relevancia de la investigación. En el segundo capítulo, se hace una revisión de los antecedentes de la investigación y se propone un marco teórico sustentado en los aportes de la psicología cognitiva y la psicolingüística. Asimismo se plantean las hipótesis del estudio. En el tercer capítulo, se plantea el método de investigación, el tipo y diseño pertinente para la investigación, también se dan a conocer las variables del estudio, los instrumentos seleccionados para recolectar información y los sujetos intervinientes. En el cuarto capítulo, se presentan los datos, el análisis estadístico, la discusión y en el quinto capítulo se hace mención a las conclusiones, sugerencias y resumen de la investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

1.1. Formulación del problema

1.1.1 Fundamentación del problema

En el Perú las evaluaciones nacionales e internacionales han evidenciado los escasos niveles de comprensión lectora mostrado por los alumnos tanto educación primaria como de secundaria. La prueba Pisa del año 2000 que evaluó a 28 países OCDE y 15 países no OCDE, entre ellos, 5 latinoamericanos buscaba indagar cómo los alumnos usaban su capacidad lectora para comprender e interpretar distintos tipos de material escrito con los que probablemente se van a encontrar a lo largo de su vida. De los países de la prueba, el Perú fue el único país donde más de la mitad de sus estudiantes cerca del 54 %, se ubicó en el nivel más bajo de la escala establecida. Efectuaron las tareas más básicas de la lectura, presentaron serias dificultades en la capacidad de comprensión lectora, no

reconocieron el tema central de un texto y no estuvieron en posibilidades de relacionar lo que leen con su contexto de vida.

Estimular la comprensión es una de las máximas aspiraciones de la educación y también una de las más difíciles de lograr. El concepto mismo de comprensión plantea a los educadores que reflexionan y se comprometen con la enseñanza innumerables y complejos interrogantes, sobre lo que significa comprender algo, o de qué forma desarrollar la comprensión de los alumnos, o hasta qué punto comprenden un tema o cómo apoyar de un modo coherente el desarrollo de la comprensión. Estos interrogantes circulan por las aulas, son parte del discurso pedagógico actual debido a que las evaluaciones muestran resultados que no son alentadores.

En el año 2006, las pruebas Lleece, que evalúan el desempeño de los estudiantes en América Latina y El Caribe en las distintas áreas del conocimiento y en las cuales participaron 12 países, el Perú ocupó los puestos 10 y 9 en lenguaje y 12 y 11 en matemática. En este estudio comparativo, los estudiantes del Perú estuvieron en el grupo de alumnos con el menor rendimiento en ambas áreas, Valdés, H. (2008).

Asimismo en las pruebas muestrales que forman parte del sistema de evaluación de calidad en las áreas de conocimiento realizadas por el Ministerio de Educación del Perú, los resultados del año 2004 consideran que en una escala que va de un nivel suficiente, básico, previo; solo el 12,1 % de los alumnos de 6 grado

alcanzaron el nivel suficiente y un 87,9 no alcanzó este nivel que implica el dominio de estrategias de comprensión lectora, lo que significa que tienen serias dificultades para emplear la lectura como herramienta eficiente para incorporar información significativa que le permita ampliar sus conocimientos y seguir desarrollando sus capacidades en otras áreas. Lo significativo es que el 35,7 se encuentra en el nivel previo y el 24,1 por debajo del nivel previo.

Al realizar la lectura de estos datos, surgen inmediatamente preguntas sobre cómo estos jóvenes se enfrentan a las distintas propuestas pedagógicas con tan bajos dominios, estudiantes que egresan del nivel primario con capacidades que solo les permiten realizar tareas lectoras muy sencillas como ubicar información explícita y realizar inferencia mínimas vinculadas con tareas lectoras de grados inferiores a sexto grado. La dificultad de poder realizar una lectura comprensiva de situaciones nuevas, creativas, porque la escuela propicia un modelo de lectura escolarizada que solo sirve para desempeñarse en ella y sin conexión de la realidad concreta. Ante esta situación las autoridades educativas implementaron programas que atienden la problemática de la lectura y su comprensión, uno de ellos es la ejecución del Plan Lector en las instituciones educativas, cuyo objetivo es apoyar el desarrollo de la autonomía de los estudiantes para apropiarse de estrategias que le permitan desarrollar su comprensión lectora, procesar información y atribuirle significado, dicho plan se aplica en todos los niveles educativos y en instituciones públicas y privadas. Otra medida de mejora es el Plan Nacional del libro y la lectura, es un proyecto elevado por Promolibro al Ministerio de Educación, en cumplimiento de la Ley

del Libro No. 28086. El Plan busca responder a la realidad del Perú, caracterizada según el Consejo Nacional por la expansión del analfabetismo funcional, amplios sectores bilingües, predominio en muchas zonas de las lenguas maternas y de la tradición oral, y escasa práctica de lectura y escritura. El Plan presenta un desafío para el Perú, que se convierta en un país de lectores y para ello plantea dos estrategias básicas: difundir la lectura e impulsar la industria editorial. Asimismo las autoridades identifican un segmento en el cual trabajar: el compromiso de los diferentes actores involucrados en proponer líneas de acción efectivas que fomenten el hábito de la lectura en todos los ámbitos.

La institución donde se efectuará la presente investigación es la Institución Educativa Parroquial de Acción Conjunta Corazón de Jesús de Jicamarca que esta ubicada en el distrito de Lurigancho Chosica, la cual brinda sus servicios educativos en los niveles de inicial y primaria. En la institución se lleva a cabo el Plan lector propuesto por las autoridades del Ministerio de educación. Asimismo existe la preocupación por parte de los equipos docentes en mejorar la comprensión lectora de los niños pero se tiene un impedimento significativo: el contexto socio familiar de los alumnos que produce una brecha entre los saberes escolarizados y los saberes previos de los niños, contextos desfavorecidos socialmente que impactan en los procesos de aprendizajes. Cabe destacar según los equipos directivos, conocedores de las urgencias escolares y situacionales que se encuentran plasmadas en su proyecto educativo institucional, la institución implementa toda propuesta de mejora que emana de las autoridades educativas nacionales.

Ante la problemática de la institución planteada se decidió aplicar el programa de comprensión lectora de orientación cognitiva Sandrita elaborado por la Doctora Esther Velarde Consoli pues consideramos que el mismo por tener un sustento teórico basado en la psicología cognitiva, que considera a la comprensión lectora como una actividad compleja de extracción de significado y de construcción de representaciones, mejorará el nivel de comprensión lectora de los alumnos de 5° grado de la Institución Educativa Parroquial de Acción Conjunta Corazón de Jesús de Jicamarca

El citado programa será puesto en práctica con los cambios introducidos por autores de la presente investigación, el mismo está basado en la estimulación de las estrategias cognitivas y meta cognitivas para mejorar las habilidades lectoras. Se pretende no sólo aplicarlo sino también evaluar la efectividad del mismo. Otro punto a analizar será el impacto que produce el programa en el desempeño de los estudiantes de 5° grado, por otro lado comparar los resultados de los puntajes alcanzados por los estudiantes sometidos al programa en relación a los que no se les aplicó dicho programa. También se evaluará el rendimiento alcanzado por los estudiantes teniendo en cuenta el sexo.

1.1.2 Formulación del problema específico

Problema general

El bajo nivel de comprensión lectora evidenciada por nuestros alumnos nos lleva a la necesidad de aplicar programas que mejoren dicha competencia. En este sentido la presente investigación plantea las siguientes interrogantes:

Pregunta general

¿Los estudiantes de 5° grado de la institución educativa parroquial de Acción Conjunta Corazón de Jesús incrementarán su comprensión lectora luego de la aplicación del programa de comprensión lectora de orientación cognitiva?

Preguntas específicas

- ¿Existen diferencias significativas en los procesos sintácticos y semánticos entre el grupo de control y experimental a nivel de pre test?
- ¿Existen diferencias significativas en los procesos sintácticos y semánticos entre el grupo de control y experimental a nivel de post test, es decir luego de la aplicación del programa experimental?
- ¿Existen diferencias significativas en los procesos sintácticos y semánticos en el grupo de control a nivel de pre y post test?
- ¿Existen diferencias significativas en los procesos sintácticos y semánticos en el grupo experimental a nivel de pre y post test?

- ¿Existen diferencias significativas en los procesos sintácticos y semánticos según sexo en el grupo de control y experimental a nivel de pre y post test?

1.2 Formulación de objetivos

1.2.1 Objetivo general

Demostrar que el programa de comprensión lectora de orientación cognitiva Sandrita es efectivo para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de 5to grado de educación primaria.

1.2.2 Objetivos específicos

- Establecer si existen diferencias significativas en los procesos sintácticos y semánticos entre el grupo control y experimental a nivel de pre test.
- Establecer si existen diferencias significativas en los procesos sintácticos y semánticos entre el grupo control y experimental a nivel de post test, es decir luego de la aplicación del programa experimental.
- Establecer si existen diferencias significativas en los procesos sintácticos y semánticos en el grupo control a nivel de pre y post test.
- Establecer si existen diferencias significativas en los procesos sintácticos y semánticos en el grupo experimental a nivel de pre y post test.
- Establecer si existen diferencias significativas en los procesos sintácticos y semánticos según sexo en el grupo control y experimental a nivel de pre y post test.

1.3 Importancia y justificación del estudio

La importancia de la investigación radica en los aportes que brindará a los distintos ámbitos de la realidad educativa. Desde el ámbito de lo curricular, el presente trabajo facilitará a los profesores herramientas para la revisión y construcción de sus programaciones en el área de comunicación, ya que al partir de un concepto sobre comprensión lectora basado en la propuesta cognitiva, se brinda a los profesores elementos que permiten renovar sus estrategias a favor de los aprendizajes esperados. Desde el ámbito teórico, la investigación se sustenta en los aportes de la psicología cognitiva, lo cual implica una propuesta basada en un concepto de lectura, escritura y un reconocimiento de los procesos que intervienen en ambas actividades. Así lo plantea García, J., Manjón, D. (2000) quienes señalan que para la psicología cognitiva la lectura es una actividad compleja que desemboca en la construcción de una representación mental del significado del texto.

Asimismo, el resultado de la comprensión lectora, uno de los procesos considerado de alto nivel en la lectura, implicaría la construcción de una representación o modelo mental de la situación que el texto evoca (García M. 2006) Esta representación es el fruto de la integración de lo que el texto expresa y los saberes previos del lector. En este sentido todas las propuestas del programa propiciarán que los alumnos utilicen estrategias que lo ayuden a construir el significado de las situaciones planteadas, relacionando lo presentado con sus conocimientos previos.

En el aspecto metodológico el presente trabajo propone una serie de actividades que permiten al alumno pasar de procesos de decodificación a procesos de comprensión lectora, que se inicie con un reconocimiento de grafemas y llegue a la identificación del significado del texto, que elabore, capte el sentido de un texto interactuando con él. La ejecución de funciones tales como encontrar las conexiones lógicas entre las proposiciones del texto, resolver las cuestiones semánticas que se presentan, organizar la información lo llevaran a alcanzar un nivel comprensión acorde al grado que cursan y a las exigencias planteadas.

1.4 Limitaciones de la investigación

La limitación que presenta el estudio es el hecho que el programa experimental se implementó solamente en un grado de la institución.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes del estudio

Existen diferentes estudios sobre la temática, como el de Canales, R. (2007) que diseñó un Programa Experimental de Tratamiento para mejorar la comprensión lectora en niños y adolescentes con problemas de aprendizaje de un colegio particular del Callao (Perú). Su objetivo fue evaluar los efectos de un programa para el mejoramiento de comprensión lectora en alumnos con problemas de aprendizaje de 3º, 4º y 5º de primaria, así como el primer y segundo año de secundaria de la zona urbana del Callao. La investigación fue de tipo sustantiva-explicativa, por que se orientó a describir, comparar y descubrir algunos factores que incidirían en el aprendizaje de la lectura comprensiva, La muestra fue de 46 alumnos. Los resultados de la investigación demostraron diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora entre el pre y post

test en los alumnos expuestos al programa experimental tanto del nivel secundario como el primario.

Sánchez T. (2005), quien presentó una investigación denominada diseño y validación de una propuesta metodológica para el desarrollo de la comprensión lectora dirigida a alumnos de primer y segundo de secundaria con trastorno de déficit de atención en un centro educativo privado de Lima. Su fin era diseñar y validar un programa alternativo ALARCON que promovía la comprensión lectora en niños con déficit de atención. La investigación obedeció a un estudio mixto, cuali-cuantitativo, la muestra fueron 6 alumnos que presentan déficit de atención y que asisten a un centro educativo del distrito de San Borja (Lima) el estudio permitió una mejora significativa en el nivel de comprensión en los niños de la muestra en los niveles literal e inferencial y una ligera mejoría en el nivel reflexivo crítico de comprensión de lectura.

Otro estudio es llevado a cabo por Miljanovich M., Huerta R. (2007), entre otros investigadores quienes se plantearon como objetivo la construcción, validación y puesta en práctica de un módulo de acción recuperativa de deficiencias en habilidades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. El módulo en referencia tuvo como fundamento teórico el enfoque cognitivo de la comprensión lectora. La muestra de estudio estuvo constituida por 415 estudiantes universitarios de diferentes carreras, la gran mayoría pertenecientes a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y en proporciones menores a otras universidades. El estudio se realizó, fundamentalmente, en base a métodos

cualitativos, debido a que su aspecto medular reside en la aplicación, calificación e interpretación cualitativa del protocolo que medía entre la primera y la segunda prueba de comprensión lectora. Las conclusiones a las cuales llegó el equipo de trabajo demostró que el módulo recuperativo fue válido y eficaz a través de dos constataciones: 1) los puntajes en la Prueba N° 2 (salida) tendieron a ser superiores a los de la Prueba N° 1 (entrada), 2) El análisis cualitativo de los protocolos de auto evaluación puso de manifiesto el efecto que produce en los sujetos la toma de conciencia de las diversas acciones y procesos mentales importantes propios de la comprensión lectora.

Otra investigación realizada por Tapia, V., Luna, J. (2008) consistió en analizar los procesos mentales en términos de operaciones del pensamiento y funciones cognitivas, así como los niveles del procesamiento de textos, que diferencian a los alumnos de alto y bajo desempeño lector de segundo a quinto grado de secundaria. La muestra comprendió 258 alumnos de ambos sexos, de segundo a quinto grado de educación secundaria de centros educativos particulares de clase B de la ciudad de Lima Metropolitana, elegidos de manera intencional. Se emplearon técnicas de procesamiento y análisis cuantitativo y cualitativo de los datos. Se organizó y distribuyó los ítems por categoría de operaciones y funciones, identificándose las operaciones del pensamiento: clasificación, análisis-síntesis, inferencia lógica y razonamiento hipotético involucradas en el procesamiento de textos. Las conclusiones a las que se arribó fue que un porcentaje alto lo obtuvieron las preguntas referidas a la adecuación y corrección gramatical y al uso correcto de conectores; mientras que las mayores

debilidades se encontraron en algunos aspectos de la comprensión de lectura, principalmente en aquellos en los que se requiere del alumno un esfuerzo de síntesis, como la definición del título adecuado a un texto. Otro dato fue la diferencia entre instituciones educativas en función a su pertenencia a la zona urbana o rural, el rendimiento de los alumnos de instituciones educativas de zonas urbanas resultó ampliamente superior a los de las zonas rurales.

La siguiente investigación pertenece a Cubas, A. (2007), cuyo objetivo fue identificar las actitudes hacia la lectura en una muestra de 133 niños y niñas de sexto grado de primaria de un colegio estatal de Lima Metropolitana, seleccionado a través de un muestreo intencional, asimismo se pretendió determinar si existía relación entre dichas actitudes y el nivel de comprensión de lectura que alcanzaban los estudiantes. La investigación pertenece a un tipo de estudio descriptivo correlacional. Los resultados indicaron que, en general, existía un bajo rendimiento en comprensión de lectura. A la vez, se determinó que la relación entre comprensión lectora y actitudes hacia la lectura no era estadísticamente significativa, por lo que no existía correlación alguna. Con este estudio se determinó que no existía una relación estadísticamente significativa entre el nivel de comprensión de lectura y las actitudes hacia la lectura de los alumnos evaluados. Así mismo, se mostró que el Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura elaborado para dicha investigación posee validez y confiabilidad para la población sujeto de estudio; y que el rendimiento en lectura de los participantes era bajo. A pesar de que los participantes, si bien mostraron actitudes positivas

hacia la lectura y la consideraban importante por ser una forma de aprender, no les gusta leer, no se dedican a ella y su rendimiento es bajo.

Otra investigación es la presentada por Carreño, C. (2000), quien estudió el rendimiento en la comprensión lectora literal e inferencial en alumnos de 6° grado de educación primaria de establecimientos estatales de trece departamentos del Perú. Para ello elaboró una Prueba de Comprensión Lectora para niños de 6° grado (PCL 6). Los resultados de la investigación evidenciaron que el rendimiento de los alumnos era significativamente inferior al rendimiento esperado. Asimismo se encontró también que el rendimiento en comprensión literal estaba significativamente por encima de lo esperado, mientras que en comprensión inferencial el desempeño era significativamente menor al esperado. Otro dato a considerar fue que el desempeño de la comprensión total, literal e inferencial, disminuye conforme aumenta la edad de los estudiantes y mientras aumenta la edad a partir de los doce años, aumenta las diferencias entre comprensión lectora literal e inferencial siendo mejor la comprensión literal.

La investigación de Ecurra, M. (2003), su objetivo fue analizar la relación que existe entre la comprensión de lectura y la velocidad lectora en alumnos de 6° de Lima Metropolitana. La muestra probabilística fue de 541 alumnos, de los cuales 402 pertenecían a colegios de gestión estatal y 109 a colegios de gestión privada. La investigación fue de tipo correlacional ya que permitió la recolección de evidencias e indagar las relaciones entre ellas, en un primer momento se utilizó un diseño correlacional simple y en un segundo momento un diseño descriptivo

comparativo de grupos. En cuanto a los resultados evidenciaron un mejor desempeño de los alumnos provenientes de colegios particulares en los niveles de comprensión lectora literal e inferencial que los alumnos de colegios estatales. Otra evidencia fue a nivel de toda la muestra donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las correlaciones halladas entre comprensión literal y velocidad lectora, entre la comprensión inferencial y la velocidad lectora, y entre la comprensión de lectura y la velocidad lectora. A la vez, al realizar el mismo análisis, pero según el tipo de colegio, se obtuvieron correlaciones más elevadas y estadísticamente significativas en los alumnos de colegios particulares. Sin embargo, según género, al comparar las tres correlaciones no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Asimismo se encontró que tanto en los hombres como en las mujeres la comprensión literal superaba a la inferencial en ambos tipos de colegios (estatal y particular).

La investigación de Delgado, A.; Ecurra, M.; Atalaya, M.; Álvarez, C.; Pequeña, J. y Santibáñez, R. (2005), plantearon como objetivo estudiar el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de cuarto a sexto grado de primaria, analizar el nivel de desarrollo de la comprensión de los alumnos de centros educativos estatales y no estatales en cuarto, quinto y sexto grado de primaria y comparar los niveles de desarrollo de la comprensión lectora por sexo en cuarto, quinto y sexto grado de primaria. Para el estudio se utilizó un diseño descriptivo comparativo, la muestra estuvo constituida por 780 alumnos de cada grado escolar de las siete UGEL de Lima Metropolitana. Los resultados obtenidos evidencian que en 4º grado no se encontraron diferencias significativas entre los

alumnos de colegios estatales y privados, tampoco se encontraron diferencias por sexo. En 5° grado se encontraron diferencias significativas entre los alumnos de centros estatales y privados y considerando en sexo se encontró también diferencias significativas sólo en los alumnos de colegios estatales, siendo los varones quienes obtuvieron mejores puntajes. En 6° grado también se produjeron diferencias significativas entre los alumnos de colegios estatales y privados y también considerando el sexo, donde las niñas obtuvieron mejores puntuaciones.

Otra investigación es realizada por Rosas, M., Jiménez, P., Rivera, R., Yáñez, M. (2003), quienes desde la perspectiva cognitiva describen las estrategias de comprensión lectora usadas por estudiantes de 5° y 8° año básico de la Comuna de Osorno (Chile) al enfrentar diferentes tipos de textos escritos y los modos de enseñanza de los docentes durante las clases de comprensión lectora, y si existe diferencia en los modos de procesar un texto escrito entre alumnos pertenecientes a establecimientos urbanos y rurales. La muestra consideró 48 escuelas básicas (39 urbanas y 9 rurales), se seleccionó una muestra probabilística estratificada con asignación proporcional de 15 establecimientos (11 urbanos y 4 rurales) y en cada escuela se seleccionó aleatoriamente un curso por nivel (5° y 8° básico). El estudio fue descriptivo y exploratorio y la metodología empleada fue de tipo cuantitativo y cualitativo. Las conclusiones muestran que analizados los datos cuantitativos en los dos cursos, no se encontraron diferencias significativas entre los sectores rural y urbano y se podría plantear la hipótesis de que los alumnos no presentan estrategias de integración semántico-lógicas, o éstas están poco desarrolladas dado que ellos se plantean los problemas sólo en términos de coherencia local,

asimismo gran parte de los maestros no fomentan el desarrollo de estrategias de mas alto nivel cognitivo.

Fuentes, L.(2009), presenta un estudio denominado Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, el objetivo fue evaluar la comprensión lectora alcanzada por niños de 3°, 4°, 5° y 6° básico usando el test CLIP (Comprensión Lectora Inicial en Primaria). Este trabajo se fundó en la necesidad de conocer en profundidad los bajos rendimientos en comprensión lectora de los niños de 4° año básico. La muestra estuvo constituida por 2 277 alumnos de las comunas de Villarrica y Loncoche de la IX Región de Chile. Las conclusiones denotan que la prueba básicamente corroboró el bajo rendimiento nacional, llegando a niveles de comprensión que no superan el 50 % en un nivel superficial o el 20 % en niveles de comprensión profunda, implica que a nivel de procesamiento cognitivo los alumnos no llegaron a internalizar el contenido de los textos con sus conocimientos previos y por lo tanto no llegan a internalizar la información. Esto llevó también a cuestionar las estrategias que están usando los estudiantes, así como también a la necesidad de conocer las metodologías usadas por los docentes.

El siguiente estudio de Ripoll, J., Aguado, G., Díaz, M. (2007), mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias relata la puesta en practica de un programa de entrenamiento en la construcción de inferencias para mejorar de mejora de la comprensión lectora en 45 alumnos del 2° de la ESO de la comunidad Foral de Navarra (España) que

cursaban la asignatura de Habilidades lingüísticas básicas, la muestra consideraba 23 alumnos como grupo experimental y 22 como grupo control. Los resultados mostraron que el grupo de alumnos que realizó el programa mejoró en relación al que no lo hizo, aunque la diferencia entre ambos grupos no fue significativa lo cual puede haber sucedido según sus autores por la brevedad de la intervención. Las diferencias debidas al sexo (25 alumnos, 20 alumnas), el hecho de haber repetido el 2° de ESO (14 alumnos) y la condición de inmigrante no fueron causa de diferencias en los resultados.

Demagistri, M. (2009), presenta una investigación sobre Comprensión lectora y rendimiento académico en alumnos de una escuela secundaria. Una mirada psicolingüística a los procesos lectores. El estudio se realizó sobre una muestra de 48 sujetos pertenecientes a dos grupos ya conformados de primer año de la E.S.B., de una escuela de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata (Argentina). El 50% de mujeres y el 50% de varones. Las edades de los sujetos se ubicaron entre los 12 años 3 meses y los 13 años 2 meses, siendo un 70.83% los que poseen doce años y 29.16 % los de trece. El objetivo de este trabajo fue conocer los procesos cognitivos puestos en juego en la comprensión lectora y las producciones resultantes al indicarse tareas relacionadas con la comprensión. La hipótesis sostiene que las estrategias comprensivas utilizadas por los sujetos serán diferentes según la edad, el sexo y el tipo de rendimiento académico. Las conclusiones mostraron que los sujetos dominan estrategias que tienen que ver con lo explícito, dificultándose todas aquellas tareas que requieran de inferencias implícitas a partir de la utilización de conocimientos previos pertinentes o de

claves sintácticas. Los esquemas de conocimiento que pusieron en juego generaron a veces procesos de interferencia que dieron lugar a errores.

Al realizar inferencias macroestructurales se observaron distintas estrategias individuales de resolución, algunos sujetos lograban construir frases que integraban la información del texto con sus conocimientos previos, otros elaboraban generalizaciones, otros sólo suprimían la información accesoría. La correlación de los datos permitió afirmar que el rendimiento académico y el nivel comprensivo se hallaban relacionados.

Anaya N. (2003), en España, presenta una investigación la cual estuvo dirigida a estudiar los efectos de la actividad de resumir los textos leídos sobre las habilidades meta comprensivas de escolares de cuarto, quinto y sexto de educación primaria, así como sus repercusiones sobre la comprensión lectora y el rendimiento académico de estos sujetos. Para la investigación se empleó un diseño experimental de dos grupos, uno por cada una de las dos categorías de tratamiento utilizadas, La muestra estuvo constituida por 565 alumnos, de los cuales 194 (49,06% niñas) corresponden a cuarto de educación primaria, 189 (51,15% niñas) a quinto, y 182 (50.87% niñas) a sexto. Seleccionada de diez centros públicos, de los cuales cuatro estaban ubicados en la Comunidad de Madrid, dos en Andalucía, dos en la Comunidad Valenciana, uno en Castilla-León y uno en Cataluña. Una de las conclusiones a las que se llegó fue que la actividad de resumir los textos leídos favorece de forma significativa la comprensión lectora de los alumnos de cuarto, quinto y sexto de primaria. Para resumir un texto es necesario comprenderlo, de modo que cuanto mayor es la comprensión, mejores son los resúmenes

resultantes. Otra conclusión fue que el entrenamiento guiado de los sujetos en la elaboración de unos resúmenes tienen, progresivamente, mayor calidad y por lo tanto potencian la comprensión lectora, tal y como, de hecho, se ha comprobado en el estudio. De modo que la actividad de resumir los textos leídos favorece, de forma significativa, el rendimiento académico en alumnos de cuarto, quinto y sexto de primaria, ya que gran parte de los conocimientos escolares tiene como soporte el texto escrito, y las posibilidades de los escolares de llevar a cabo con éxito este aprendizaje están relacionadas con su comprensión lectora.

Asimismo, existen otros estudios, tal como el de Caballero E. (2008) en Colombia referido a la comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en el 5° grado de educación básica, que evaluó la efectividad de un programa de estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de los textos argumentativos en niños/as de quinto grado de Educación básica primaria. Tomó como muestra un grupo de niños de un nivel socioeconómico bajo, residente en una comuna popular de Medellín. Los resultados permitieron visualizar que la comprensión de textos argumentativos es factible de desarrollarse si se instaura una didáctica que brinde a los escolares la posibilidad de interactuar con textos y se observaron diferencias existentes entre el estado inicial y final de los estudiantes frente a la comprensión lectora en términos de logros y competencias. La propuesta de intervención llevada a cabo permitió el desarrollo de proceso meta cognitivos relacionados con la planeación, desarrollo, y verificación de estrategias para comprender y producir textos argumentativos.

Otra investigación es la realizada por Hurtado V.(2005), en Colombia, quien evaluó la eficiencia de 3 grupos de estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión lectora de textos expositivos en niños de educación básica primaria. La investigación se llevo a cabo en la zona urbana en una institución educativa de carácter oficial del Municipio de Medellín. El primer grupo consistía en las estrategias de recuento, discusión y relectura, el segundo grupo estuvo compuesto por el resumen, y el tercero por las preguntas de carácter lineal, inferencial y crítico ínter textual. Se trató de determinar el grado de efectividad y las dificultades mas frecuente que presentaban estos niños. Luego de la aplicación de las estrategias a los 3 grupos, se evidenció que los tres tipos de estrategias aplicadas son eficientes para mejorar el nivel de comprensión lectora según los datos derivados de las comparaciones intragrupal. Sin embargo, en la comparación intergrupala no existen diferencias significativas que permiten afirmar que una estrategia es mejor que la otra. Otro punto que rescata el autor es que cuando se elabora un programa didáctico de mejora, además de considerar variables cognitivas y afectivas de los niños, se debe considerar sus estilos cognitivos. Lo explica como la capacidad de adaptarse a un tipo de estrategias, como el grado de satisfacción por una u otra estrategia, así lo evidencian los resultados obtenidos. Otro alcance de la investigación fue que para la aplicación de un programa de intervención didáctica, se debe considerar el planteo de diversas estrategias para mantener la motivación y el interés en los niños.

2.2. Bases Científicas

Concepto de Lectura

Unos de los objetivos de la escuela es el enseñar a leer, sin embargo existen amplios debates sobre lo que significa leer, por ello unos de las primeras prioridades es llegar a un consenso en su conceptualización. Muchos teóricos se han planteado la pregunta ¿qué es leer? , y esta pregunta suscita diversas respuestas. Así García, J., Manjón, D. (2000), expone que en los años 70 la visión extendida sobre la lectura la definía como un proceso que implicaba una mera traducción de signos gráficos en sus correspondencias sonoras, a las que se añadirían los procesos lingüísticos y de pensamiento propios del lenguaje oral. Esta perspectiva denominada perceptiva- motriz enfatiza que el aprendizaje de la lengua escrita es la capacidad del individuo para reconocer visualmente símbolos gráficos, para reproducirlos en la escritura y para asociarlos a sonidos.

Esta perspectiva es la que ha dominado por mucho tiempo el discurso teórico sobre la lectura. Para estos autores el aprendizaje de la lectura no tendría otra diferencia con el aprendizaje del lenguaje oral que el carácter visual inherente a los signos gráficos que vehiculan los sonidos. Es así que desde esta perspectiva el trabajo en los salones de clase priorizó el desarrollo de aspectos psicomotrices en la adquisición y desarrollo de las habilidades de la lectura, en espera que la comprensión vendría una vez superados los aspectos superficiales de la descodificación del mensaje (Moreno J. 2008).

Sin embargo en los años 80 los estudios provenientes de la psicología cognitiva dan un aporte significativo en la concepción sobre la lectura, que supera a la anterior y en la cual leer es un esfuerzo en busca de un significado, es una construcción activa del sujeto mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias (Defior, S. 1996). Cuando se lee un texto se construye una representación de su significado guiado por las características del mismo, letras y palabras y ello conduce a la comprensión. Desde esta perspectiva, se produce un cambio significativo en las prácticas educativas ya que las propuestas docentes deben buscar no solo la actividad manifiesta, el hecho de leer de un niño, sino brindar estrategias que le permitan construir significados a cerca de lo que lee.

Para Galve, J. (2007), la perspectiva cognitiva considera que la lectura y la escritura están mediatizadas por un sistema de procesamiento de información que opera sobre los distintos tipos de representaciones lingüísticas. Este sistema estaría compuesto por una serie de subsistemas específicos: perceptivo, léxico, sintáctico, semántico, conformando una estructura modular. En este sentido la lectura es el resultado de un procesamiento cognitivo de alto nivel en el que convergen la información dada en el texto y lo que aporta el lector a partir de sus conocimientos previos, todo esto se complementa para alcanzar la interpretación final del texto. Así para Moreno, J. (2008) en la lectura se ven implicados procesos cognitivos de diferente naturaleza que van desde identificar las palabras escritas y acceder al significado de las mismas, asignar un significado a un palabra en una oración y construir la proposición para posteriormente, comprender cada oración dentro de un texto y construir la estructura del mismo y finalmente

integrar el texto a los conocimientos que el lector posee, en un proceso de asimilación.

Procesos de la lectura

Cuando un niño interactúa con un texto intervienen una serie de procesos cognitivos los cuales pueden sintetizarse en un concepto que plantea Cuetos, F. (1996), llamado modelo de arquitectura funcional, que incluye procesos de bajo nivel o procesos perceptivos; de nivel medio encargado del acceso al léxico interno del sujeto; y otro de alto nivel responsable de la construcción del significado global del texto.

Cuetos, F. (1996), para que un mensaje pueda ser procesado debe ser analizado por nuestros sentidos, principalmente el visual, cuando una persona lee sus ojos avanzan a pequeños saltos llamados movimientos sacádicos que se alternan con periodos de fijación en que permanecen inmóviles. Los mecanismos perceptivos extraen la información gráfica la cual es almacenada en la memoria icónica, como conjunto de rasgos visuales. La parte relevante de la información pasa a una memoria de corto plazo donde se la reconoce como unidad lingüística.

Existen en el Perú proyectos educativos que se aplican como el Proyecto Optimist que considera el trabajo de este proceso con tareas denominadas de eficacia visual que incluyen ejercicios de movimientos sacádicos, de fijación

secuencial entre otros, en las edades tempranas, como un paso previo para la adquisición de la lectura.

Una vez identificadas las unidades lingüísticas el siguiente proceso involucrado es el denominado proceso de nivel medio o léxico que es el encargado de recuperar el significado de las palabras. Para llegar al significado existen dos vías diferentes una de ellas consiste en comparar la forma ortográfica de la palabra con las representaciones almacenadas en la memoria esta es la llamada léxica, directa o visual. La lectura por esta ruta según Cueto, F. (1996) supone: análisis visual de la palabra leída, el resultado de este análisis se transmite a un almacén de representaciones ortográficas, denominado almacén léxico visual y la activación de la unidad léxica identificada con la palabra leída que activará a su vez la unidad de significado situada en el sistema semántico.

Para Canales, R. (2007), la ruta visual solo funciona con las palabras que el sujeto reconoce porque se encuentran representadas en su almacén léxico visual, pero es ineficaz con las palabras desconocidas o con las pseudopalabras, frente a las cuales se hace necesario emplear otra estrategia. La clave es el modelo de actuar de esta ruta, Morton (1979, citado en Canales, 2007), plantea el modelo logogen, dicho modelo parte de la idea de que cada palabra está representada por un logogen y el resto de la palabra se leería por la ruta fonológica. Al llegar una cantidad de estímulo visual verbal el logogen se activa y aquí surge otro concepto: el del umbral de activación que depende de la frecuencia en que cada palabra ha sido leída por el sujeto. Es así, que las palabras leídas frecuentemente poseen

umbrales más bajos de activación y por lo tanto su lectura es rápida. Lo mismo sucede cuando la palabra se encuentra dentro de un contexto de relaciones con otras palabras y cuando una palabra ha sido leída en forma reciente.

La otra vía para leer una palabra es la vía subléxica o fonológica, para Cuetos, F. (1996) esta vía permite al sujeto leer palabras a través de la transformación de las letras en sus correspondientes sonidos. Esta vía se activa en los casos en que no se dispone de la representación de la palabra en el léxico visual, por lo tanto funciona transformando cada uno de los grafemas que componen la palabra en sus correspondientes fonemas, esta recuperación de los sonidos se realiza mediante un mecanismo denominado mecanismo de conversión grafema- fonema.

Canales, R. (2007), plantea que para que esta vía funcione adecuadamente el sujeto debe haber desarrollado su lenguaje oral en forma correcta, esto favorecerá la construcción efectiva de la representación de los sonidos a nivel mental. Surge aquí un concepto relevante el de conciencia fonológica, considerada la capacidad de analizar y manipular los elementos que constituyen el lenguaje (Defior, S. 1996). Para la autora esta habilidad permite aprehender la estructura fonológica de las palabras y utilizar la información fonológica en el procesamiento del lenguaje oral y escrito. Estas dos vías, según Cuetos, F. (1996), interactúan y la lectura es el producto de ambas vías, si las palabras son irregulares se activa la vía léxica, con pseudopalabras la que aporta es la subléxica, pero existe otro factor relevante: las habilidades del lector.

Una vez automatizados los procesos de reconocimiento de palabras el siguiente análisis implica conocer el papel que tiene cada palabra en un contexto determinado, la oración. El procesamiento sintáctico es el análisis gramatical de las oraciones que permite segmentar cada oración en sus constituyentes, agruparlos de acuerdo a sus funciones gramaticales y así elaborar una estructura sintáctica que permite conocer su significado. Para Cuetos, F. (1996), este proceso sólo se desarrolla si se reconoce ciertas claves en la oración, el orden de las palabras brinda información sobre la oración; las palabras funcionales informan de la función de los constituyentes, por ejemplo: los artículos señalan el inicio de un sintagma nominal; el significado de las palabras es clave importante para conocer su papel sintáctico en la oración y por último los signos de puntuación que deben ser reconocidos por el lector porque marcan límites y pausas del lenguaje escrito que favorecen la comprensión del alumno.

Luego de realizar las conexiones de las palabras el siguiente proceso que interviene en la comprensión lectora es el procesamiento semántico. Este proceso implica la extracción del significado de la oración o texto y su integración a los conocimientos que ya tiene el lector. La idea es la de construir una representación mental del contenido del texto e integrarla a los propios conocimientos, la misma no está en forma explícita en el texto el lector debe construirla e integrarla. Van Dijk y Kintsch (1978) quienes plantean tres niveles de representación de un texto. En la primera el lector construye una representación superficial del texto, no hay elaboración por parte del sujeto, solo copia, en el segundo nivel se genera el texto base, aquí el lector recoge las ideas principales del texto, hay un primer proceso

de elaboración, en el tercer nivel el lector construye el modelo de situación con las ideas del texto relacionadas con sus conocimientos.

Existen conocimientos que el lector posee y que son aplicados durante el proceso de comprensión, ellos son: los conocimientos sobre la construcción de proposiciones, los conocimientos previos sobre determinados temas y los conocimientos sobre estructuras textuales que le permiten al lector reconocer claves estructurales y actuar sobre ellas para comprender el texto. Enseñar a los alumnos a identificar las estructuras textuales es considerada por autores como una variable relevante que se debe considerar en el diseño de una intervención de mejora de los procesos de comprensión.

Procesos implicados en la comprensión lectora

Para comprender textos escritos se ponen en funcionamiento una serie de procesos que según Vallés A., Vallés, C. (2006), podrían resumirse en:

- procesos perceptivos
- procesos psicológicos
- procesos cognitivos lingüísticos
- procesos afectivos

En todo proceso de lectura y comprensión intervienen procesos perceptivos que son los que van a captar la información contenida en un soporte textual para luego transmitirla a las estructuras corticales del cerebro para su

posterior procesamiento. En esta recogida de información interviene el sentido de la vista y en el caso de personas invidentes el sentido del tacto. Al interactuar con el texto, toda persona realiza movimientos oculares denominados sacádicos y fijaciones. En un proceso de comprensión los movimientos sacádicos se realizan secuencialmente, renglón a renglón, con episodios de regresiones. En una lectura denominada *screaming*, se produce un barrido visual en zig-zag, de modo que no se sigue la linealidad del texto, sino que se realizan fijaciones y deslizamientos visuales en búsqueda de un dato determinado.

El proceso de construcción de una representación mental es un punto de encuentro entre el lector y el texto, en donde el lector participa en forma activa, de modo que la lectura demanda ciertas exigencias como prestar atención porque se activan muchos elementos al mismo tiempo, extraer ideas y conocimientos de su memoria relacionados con el texto, por lo tanto uno de los procesos psicológicos básicos que intervienen en la comprensión lectora según Vallés A., Vallés, C. (2006) es la atención selectiva, donde el lector debe focalizar su atención en el texto inhibiendo estímulos externos o internos que puedan perjudicar su comprensión, lo que supone una cuota de control y autorregulación por parte del lector. También el autor cita el análisis secuencial donde el lector al realizar la lectura continuada de cada palabra debe ir enlazando los significados de las mismas en forma secuencial, para luego hacer el proceso de síntesis donde se recapitula, resume y se atribuye significados. Para el autor estos procesos de análisis y síntesis se deben dar de forma simultánea para lograr un proceso de comprensión lectora eficaz.

Otro proceso cognitivo involucrado es la memoria, los distintos tipos de memoria, ya sea mediata o inmediata, intervienen en el proceso de lectura y su comprensión. Al leer se van tejiendo significados entre lo nuevo y los conocimientos ya adquiridos con lo cual se van gestando aprendizajes significativos. En este proceso interviene la memoria a largo plazo por que se apela a los esquemas cognitivos ya consolidados en el lector. Barlett (citado en García, 2006) quien resaltó la función que cumple la comprensión en la lectura y el posterior recuerdo de los contenidos de un texto. Los recuerdos de un sujeto están en función de lo que comprende y estos dependen de los conocimientos previos que tiene. Los estudios de Barlett (citado en García, 2006) destacan la importancia de la comprensión en el recuerdo y de los conocimientos previos en la comprensión.

En relación a la memoria de corto plazo el sujeto mientras va leyendo va activando otros mecanismos, como el de asociación, secuenciación, linealidad y recuerdo del texto; aquí se produce un proceso continuo de memoria inmediata. El trabajo de los dos tipos de memoria, tal como lo plantea Vallés A., Vallés, C. (2006), produce una serie de interconexiones significativas que favorecen el proceso de comprensión, la evocación de los conocimientos previos existentes en el almacén memoria de largo plazo también es producida por la memoria de trabajo, que los transfiere sobre el contenido del texto que se intenta comprender, realizando las correspondientes inferencias, así la memoria de trabajo es la encargada de colocar el producto comprensivo de modo organizado en la memoria de largo plazo. Este proceso interactivo e interdependiente entre la memoria de

corto plazo y la memoria de largo plazo realizada por la memoria de trabajo se produce siempre en una actividad de lectura comprensiva.

En toda actividad de lectura intervienen procesos cognitivos lingüísticos complejos que permiten a todo lector acceder al significado y extraer información necesaria para su comprensión. Uno de los procesos es el acceso al léxico, desde el punto de vista lingüístico, cada palabra tiene un concepto asociado a ella, características sintácticas y funciones relacionales con otras palabras, toda esta información se encuentra organizada en criterios en el llamado almacén léxico: el pragmático y funcional, el semántico y el morfológico. La rapidez en el acceso a este almacén está relacionada con el reconocimiento de palabras por ruta visual. Cuando leemos una palabra creemos que accedemos a su significado pero en realidad se trata de procesos independientes, ya que para comprender un texto se necesita más que reconocer a cada una de las palabras. El léxico permite identificar la palabra pero no indica a qué concepto representa, para acceder a su significado se debe considerar al sistema semántico que es único, independientemente si se acceda por vía visual, auditiva o pictórica, se llega a un mismo concepto “casa” a través de la palabra escrita -casa- , de los sonidos k/a/s/a, o del dibujo de una casa. Este sistema está organizado por categorías. Pero las palabras aisladas no transmiten ninguna información, sino que es la relación entre ellas la que nos brinda un mensaje. Para descubrir esa relación es necesario que el lector utilice otras operaciones superiores, como la capacidad de organizarlas en unidades más complejas como las oraciones para poder analizar e interpretar las intenciones comunicativas, lo que implica que el lector realice la

reconstrucción de las relaciones estructurales entre los constituyentes de cada oración aplicando sus conocimientos de la gramática. Para Moreno, J. (2008) es precisamente en este nivel de la oración en el que interviene el procesador sintáctico, como un mediador entre la recuperación del significado de las palabras y la interpretación semántica de la oración; el análisis sintáctico como proceso cognitivo que permite determinar cómo están relacionadas las palabras entre sí implica según el autor una serie de operaciones, en primer lugar la segmentación de cada oración lo que permite relacionar las palabras que pertenecen a la misma unidad, luego la asignación de las etiquetas correspondientes como: sintagma nominal, verbo, frase subordinada a los distintas unidades que componen la oración, esta operación es necesaria porque permite identificar el papel que desempeña cada constituyente en la estructura de la oración. Otra operación a realizar es el establecer las relaciones entre las unidades etiquetadas y por último la transformación de la representación estructural de la oración a una representación proposicional definida en términos conceptuales.

Por último se encuentran los procesos afectivos, los cuales influyen en el proceso lector, si son positivos y favorables propician estados de ánimo que permiten al lector poner en práctica recursos cognitivos y lingüísticos que le permitirán comprender toda información presentada; pero si un lector ha tenido continuos fracasos en la lectura se activan mecanismos de rechazo o evitación, estados de ánimo negativos a la lectura porque tiene pocas expectativas de éxito. Estos procesos afectivos están relacionados con otros procesos de naturaleza cognitiva e instrumental, el conocimiento y manejo de estrategias de comprensión

por parte del lector, que en el caso de no dominarlas repercute en su desempeño y en su estado de ánimo por no lograr sus propósitos lectores.

Estrategias en la comprensión lectora

Existen diferentes procesos o niveles de procesamiento que posibilitan la creación del significado de un texto y que, por tanto, hacen posible la comprensión de éste. Así, la comprensión de la lectura es un proceso complejo que incluye el uso consciente e inconsciente de estrategias de resolución de problemas para construir el significado que el autor ha querido comunicar en un texto. De esta manera, para construir el significado global de un texto, el lector tiene que construir previamente proposiciones e integrarlas, creando un estado o modelo mental sobre éste. (Romero, J., González, M. 2001).

Según García, J. (2006), las destrezas automáticas de comprensión se convierten en estrategias cuando el lector las utiliza en forma consciente, y estas se automatizan en destrezas cuando el lector las aplica en forma inconsciente. Los lectores poco hábiles apelan a estrategias de listado, recordar partes del texto, sin conexión con saberes previos, en cambio, los lectores con experiencia lectora utilizan estrategias estructurales las cuales le permiten construir la macroestructura. El autor cita a tres estrategias que permiten a todo lector la construcción de la macroestructura, la identificación de ideas importantes, la sumarización y realización de esquemas y la relectura. Asimismo señala que la teoría de Van Dijk y Kintsch (1978), sostiene que durante el proceso lector, el

sujeto con habilidades lectoras selecciona, generaliza o integra ideas del texto para conformar la macroestructura, por ello la identificación de ideas principales implica que el lector ordene las ideas en forma jerárquica y seleccione a las que otorgan coherencia global al texto. A partir de esta estrategia el lector podrá elaborar resúmenes y esquemas. Otra estrategia es la sumarización o realización de resúmenes y esquemas, para realizar esta actividad con éxito el lector debe sintetizar la información brindada en las ideas principales y producir un nuevo texto. Para García, J. (2006), un esquema es la representación de la estructura lógica de las ideas principales de un texto en una nueva y comprensible presentación de la información, la ventaja del esquema en relación al resumen es el impacto visual que produce al lector.

La relectura es una estrategia que realiza el lector cuando está consciente que no comprende lo que lee y es utilizada tanto por lectores hábiles como por los poco hábiles. Es un proceso útil para que el lector mantenga la coherencia global del texto, para aclarar dudas sobre el surgimiento de nueva información y poder relacionarla con la anterior, es un proceso de control y autorregulación de la lectura porque permite que el lector realice la evaluación sobre la marcha del proceso de comprensión, reajustando su accionar. En este sentido la relectura, como las otras estrategias, evidencian un procesamiento activo del sujeto frente al texto.

Modelos de comprensión lectora

Galve, J.(2007), presentó modelos que explican cómo el lector lleva a cabo la comprensión de textos, cómo construye las representaciones del mismo, cómo la integra a sus conocimientos previos o la forma para recuperar información. El autor cita al Modelo de Kintsch y Van Dijk (1978), el cual parte del análisis del contenido proposicional y de la construcción de una representación integrada de sus proposiciones. Según los autores la comprensión lleva dos niveles: la representación mental del texto, la representación mental situacional. Respecto a la primera exponen tres dimensiones fundamentales donde el lector debe actuar, la microestructura, la macroestructura y la superestructura del texto. La microestructura es el nivel más superficial, el lector debe extraer proposiciones relacionadas entre sí, una secuencia de palabras las cuales el autor quiso transmitir al elaborar el texto. La macroestructura es el procedimiento mediante el cual se activan los elementos de conocimiento para recuperar su conexión conceptual, se trata de captar la macroproposición, es decir la idea principal; para lograrlo el lector debe hacer uso de las macro reglas o macro estrategias como el borrado o supresión, la generalización y la elaboración. La primera consiste en identificar las proposiciones principales suprimiendo las secundarias, la segunda permite englobar un conjunto de proposiciones en un concepto, la última es la que permite reelaborar la idea macro que ha transmitido el autor.

La finalidad de este procedimiento implica para Canales, R. (2007), organizar, completar la información textual y mantenerla en la memoria operativa a fin de realizar el procesamiento global, cuando obtiene la coherencia global del texto finaliza el proceso.

La superestructura es también importante en el proceso de comprensión, todo lector debe conocer la estructura esquemática del texto que está leyendo y discriminarla de otras a partir de señales que brinde el autor. Lo importante es que el ámbito educativo ponga en contacto a los alumnos con diferentes estructuras esquemáticas, las más importantes: la descripción, enumeración, la secuencia temporal, las relaciones de causalidad, la comparación entre otras.

La representación mental situacional es el segundo nivel para acceder a la comprensión, todo lo que el lector trae en el momento de interactuar con el texto es relevante para acceder a dicho proceso, los conocimientos lingüísticos, de tipos de superestructura, saberes previos contextuales, o sobre el tema que plantea el autor, todo es valioso para el lector cuando entra en contacto con el texto, ya que el objetivo de este nivel es interpretar lo que expone el autor e integrarlo a su memoria de largo plazo. Para Canales, R. (2007), este modelo la comprensión es una construcción personal del significado.

Galve, J. (2007), expone un reajuste de Kintsch al primer modelo, el cual denomina de construcción- integración, en el se describe cómo es que se da la construcción de una estructura capaz de captar las relaciones semánticas

formadas entre la nueva información y los conocimientos previos que vienen de la memoria. La primera tarea del lector es la de construir una estructura mental que le permitirá la comprensión, en este proceso de construcción intervienen tres niveles de representación. El primer nivel es la representación lingüística superficial se construye a partir de las palabras o frases del texto y no aporta a la macroestructura del texto. El segundo nivel, la representación del texto base, donde se forman los conceptos y las proposiciones a nivel local (micro estructura) y a nivel global (macroestructura). El tercer nivel, la representación del modelo situacional, implica que las claves sintácticas y reglas semánticas generales indican al lector lo que es importante para la construcción de un modelo de situación, el modelo selecciona aquellos elementos que son apropiados, los más ajustados al contexto y determina los que no lo son.

Las dificultades en la comprensión lectora

Defior, S. (1996), sostiene que la comprensión de un texto es el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto. Sin lugar a dudas es el más complejo de los procesos de lectura porque requiere del buen funcionamiento del resto de procesos y a su vez de otros procesos complementarios que se inician en el análisis visual de los estímulos escritos para un reconocimiento de palabras, esta operación es necesaria pero insuficiente para asegurar la comprensión, mas aún si no puede almacenar la información del texto,

no tiene conocimientos previos sobre el mismo, no reconoce la información esencial, el lector no logrará realizar una lectura eficaz.

Según Romero, J., González, M. (2001), los estudiantes con bajo rendimiento en las tareas de comprensión de la lectura presentan problemas de acceso al léxico o supraléxicos; escasa motivación hacia la lectura, inapropiadas pautas educativas relativas al hábito lector, escasa exposición a la lectura, pocas actitudes y expectativas acerca de la lectura y su utilidad. En cuanto a las características de sus actuaciones en las tareas de comprensión de la lectura, estos lectores demuestran una lectura apegada al texto, quedando sólo en el reconocimiento de las unidades lingüísticas sin acceder al significado de lo que ellas transmiten, por lo que presentan problemas para construir un significado global o parcial sobre lo que han leído, y carecen de conocimientos previos necesarios para procesar los textos.

Alonso, J. (1998), por su parte, presenta una lista de las causas más frecuentes que determinan la existencia de dificultades en la comprensión, menciona las palabras nuevas o palabras conocidas, pero sin sentido aparente en el contexto en el que surgen, expresiones incomprensibles por su complejidad o por falta de conocimientos previos, expresiones ambiguas que admiten más de una interpretación, partes del texto sin aparente relación temática, información que se opone a los conocimientos previos del lector y la imposibilidad de reconocer la idea principal del texto.

La comprensión de un texto depende en gran parte del conocimiento previo del lector y del papel que juega este conocimiento en el procesamiento de nueva información. Si el lector puede activar o construir los esquemas a los cuales hace referencia el texto, la comprensión será fluida, de lo contrario, se dificultará y será incompleta. Otro de los conocimientos previos que debe poseer el lector son las habilidades lingüísticas de tipo léxico, sintáctico, semántico y pragmático de su lengua. Debe tener en cuenta el conocimiento de que los textos pueden comprender una amplia variedad de estructuras (narrativa, descriptiva, expositiva y argumentativa) y que existen diferentes tipos de textos y que por lo tanto propósitos lectores diferentes.

Para Defior, S. (1996), los fracasos en la comprensión se deben por una serie de causas: la deficiencia en los procesos de decodificación, la confusión respecto a la demanda de la tarea, la pobreza de vocabulario, los escasos conocimientos previos, los problemas de memoria, el desconocimiento o la falta de dominio de estrategias de comprensión, la baja autoestima y el escaso interés en la tarea. En relación a la decodificación, los lectores que aun no han automatizado dicho proceso dedican todo su esfuerzo a la identificación de las letras y de las palabras, todos sus recursos atencionales se concentran en esta tarea y se olvidan del significado de las palabras que aparecieron al principio del texto, pierden el hilo conductor y no pueden captar el significado global de las frases del texto. Pero hay niños que pueden decodificar con rapidez y exactitud las palabras de un texto pero siguen con los problemas de comprensión, esto implica que la

decodificación automática de palabras es una instancia necesaria pero insuficiente en el camino hacia la comprensión.

Se observa, también, que algunos lectores poseen ideas equivocadas sobre lo que es realmente leer, lo circunscriben sólo a la decodificación dejando de lado los procesos comprensivos, tienen poca conciencia de la principal demanda de la tarea de la lectura, que es la de captar el significado del texto. Pero para llegar a esta operación todo lector debe realizar diferentes tareas, reconocer las palabras escritas, atribuirles un significado a cada una de ellas, reconocer las relaciones gramaticales entre las mismas y las oraciones que contiene el texto y finalmente inferir las relaciones semánticas entre los componentes de cada oración y entre las mismas, esta es la tarea más significativa y relevante de todo proceso lector. Pero estas tareas deben enseñarse y es la escuela el ámbito donde deben sistematizarse. Como lo plantea Cuetos, F. (1996), en el proceso de lectura toma importancia el manejo de un vocabulario, el conocimiento léxico es una condición pero no suficiente para la comprensión ya que lectores con un mismo nivel de vocabulario alcanzan niveles de comprensión diferente.

Otra condición relevante en el proceso comprensivo es el hecho de que todo lector debe poseer un bagaje significativo de conocimientos previos. La psicología cognitiva concibe que las personas tienen organizado su conocimiento en forma de una red asociativa o esquemas de conocimientos, esta forma de organización depende de las experiencias vividas por la persona. Al leer un texto se van encontrando palabras cuyos conceptos correspondientes se activan en la

memoria sólo si previamente están almacenados en ella, esta activación automática permite hacer inferencias, pero si el lector tiene pocos conceptos y maneja escasa información sobre el tema de un texto, su comprensión será muy difícil.

Defior, S. (1996), cita a Rumelhart quien plantea tres causas por las cuales no se daría un proceso de comprensión, una de ellas es que el lector no tenga los conceptos apropiados, otra que las señales del texto pueden ser insuficientes para activar los conceptos que el lector posee y por último que la interpretación a la que llega el lector no está relacionada con las intenciones del autor. Lo relevante es que los conocimientos previos y su activación favorecen a la comprensión pero son insuficientes por si solos.

Desde el enfoque cognitivo, cuando se lee es necesario retener el sentido de las palabras y mantener el hilo temático para poder comprender las ideas, la memoria de corto plazo mantiene la información por un periodo de tiempo corto, al mismo tiempo que se recupera información de la memoria de largo plazo, es decir se extrae las relaciones semánticas y sintácticas entre las palabras sucesivas y se recuerda el sentido de las frases ya leídas para poder captar el significado global. Ahora bien las dificultades comprensivas relacionadas con la memoria estarían no en el almacenamiento de información, sino en el procesamiento para extraer el contenido esencial, en el análisis de las estrategias que todo lector utiliza para mantener y recuperar la información.

Otra causa de las dificultades en la comprensión estaría en lo que Defior, S. (1996), denomina déficit estratégico, entre las cuales están las de localizar las ideas principales, realizar inferencias sobre información explícita e implícita, resumir, releer o auto cuestionarse, cuando el lector se enfrenta a un texto debe hacer uso explícito de estrategias en los distintos momentos de la lectura para llegar a comprenderlo. Los lectores con dificultades de comprensión por el uso ineficaz de estrategias según García, J. (2006), carecen de un esquema global para considerar lo relevante de lo irrelevante, las relaciones entre los elementos y el significado global entre ellos, pero principalmente carecen de estrategias para solucionar sus deficiencias, como volver a leer frases confusas, leer más despacio las parte difíciles, consultar con su par para aclarar dudas. Estas estrategias de guiado, comprobación y autoevaluación de la comprensión son las llamadas estrategias metacognitivas, que aluden a la revisión, al control o evaluación de la actividad.

Procesos de intervención de mejora de la comprensión

Durante los últimos treinta años las investigaciones sobre la mejora de la comprensión han demostrado la eficiencia de procedimientos de intervención. Entre los principales se encuentran: el modelado, la instrucción directa y la enseñanza recíproca. En relación al modelado, el sujeto aprende por imitación adquiere representaciones simbólicas del modelo del que aprende, hay un aprendizaje social. El modelado involucra cuatro procesos básicos: la atención, la retención, la reproducción motora y la motivación. Es una técnica básica de

aprendizaje que se ajusta a las necesidades de la enseñanza de estrategias de comprensión (García, J.2006).

La instrucción directa es otro procedimiento de enseñanza en el que el profesor dirige la situación de aprendizaje, por lo tanto muestra, describe, evalúa cada una de las estrategias, implica cuatro fases: la explicación verbal, modelado, práctica guiada y práctica independiente. Otro procedimiento es la enseñanza recíproca, que tiene sus bases en la teoría socio-cultural de Vigotsky(citado en García, J.2006), en este proceso de aprendizaje los alumnos aprenden del modelo que les ofrece el profesor y en un segundo momento aplican autónomamente lo que ha aprendido. Así mediante el intercambio y el diálogo el profesor advierte y evalúa los aprendizajes de estrategias de sus alumnos. Pero también es necesario que los lectores no sólo conozcan determinados conocimientos y estrategias, lo importante es que demuestren una actitud de disposición a usarlas y por supuesto que las pongan en práctica. (Vallés, A., Vallés, C.2006).

Existen planteos metodológicos que influyen significativamente en toda intervención, entre ellos se encuentran, la duración del entrenamiento, las características de los sujetos sometidos al entrenamiento y el contexto en el que se desarrolla la intervención. En primer lugar, si se espera resultados óptimos, toda intervención implica un periodo de tiempo específico de trabajo efectivo que contemple las características del grupo con el que se va a trabajar para ser operativo el trabajo, tener en cuenta la edad de los alumnos, su nivel de conocimiento, destrezas lectoras previas y su capacidad cognitiva. También es

relevante el contexto donde se desarrolla la intervención, se debe considerar que para una intervención tenga validez debe haber una comprobación empírica, en la cual los alumnos apliquen los conocimientos aprendidos.

Para Defior, S. (1996), la mejora de la comprensión se debe abordar desde tres perspectivas: la mejora de materiales de lectura, entrenar a los niños en estrategias que permitan la mejora de la comprensión, la mejora de las estrategias de lectura de los alumnos. La idea es plantear una enseñanza directa de las estrategias cognitivas y metacognitivas para que el alumno se enfrente al texto y lo haga con éxito.

2.3 Definición de términos básicos

Lectura: es una actividad cognitiva compleja que requiere la construcción activa del sujeto, he implica el uso de distintos procesos desde lo perceptivo visual hasta procesos cognitivos superiores.

Comprensión lectora: es el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y lo que le proporciona el texto.

Programa de comprensión lectora: es un entrenamiento cognitivo y meta cognitivo a través del cual se puede mejorar en el niño su capacidad para formularse preguntas y respuestas sobre lo que lee. Un programa de comprensión

lectora se basa en que la esencia de la lectura está no en la decodificación de la información sino en la comprensión que dota de un significado a lo que se lee. Entre las distintas destrezas para la comprensión hay que destacar la capacidad para recordar lo que se va leyendo, inferir ideas que no están explícitas, anticipar conceptos o sucesos, valorar los contenidos, interpretar las interacciones del autor y adelantar hipótesis sobre desenlaces posibles.

Procesamiento Sintáctico: es un proceso de orden superior de la lectura, en el cual un lector debe agrupar las palabras de un texto en unidades mayores, como la frase o la oración, para encontrar el mensaje.

Procesamiento Semántico: es un proceso superior de la lectura en el cual el lector debe extraer el mensaje de una oración para integrarlo a sus propios conocimientos.

2.4 Hipótesis:

2.4.1 Hipótesis general

El programa de comprensión lectora de orientación cognitiva Sandrita es efectivo para mejorar la comprensión lectora en los niños de 5to grado de educación primaria.

2.4.2 Hipótesis específicas

- No existen diferencias significativas en los procesos sintácticos y semánticos entre el grupo control y experimental a nivel de pre-test.

- Existen diferencias significativas en los procesos sintácticos y semánticos entre el grupo control y experimental a nivel de post-test, es decir luego de la aplicación del programa experimental.

- No existen diferencias significativas en los procesos sintácticos y semánticos en el grupo control a nivel de pre y post-test.

- Existen diferencias significativas en los procesos sintácticos y semánticos en el grupo experimental a nivel de pre y post-test.

- No existen diferencias significativas en los procesos sintácticos y semánticos según sexo en el grupo control y experimental a nivel de pre y post-test.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Método de investigación

Todo proyecto de investigación busca contribuir a la producción de conocimiento en un área específica a partir de construir un argumento sostenido empíricamente. En este sentido, la metodología es uno de los componentes necesarios de todo diseño, es un conjunto de procedimientos para la producción de la evidencia empírica que debe estar articulada lógicamente y teóricamente con los objetivos de investigación. La investigación se basó en el método experimental puesto que se organizaron las condiciones deliberadamente para encontrar las posibles relaciones causa efecto en el grupo experimental comparado con el grupo control o de comparación.

3.2. Tipo y diseño de investigación

El método experimental tiene como diseños la investigación pre-experimental, cuasi-experimental y experimental propiamente dicho. Cuando los diseños de investigación cumplen los criterios de manipulación y aleatorización se consideran diseños experimentales puros, sin embargo cuando solo satisfacen el primer requisito entonces se definen como diseños cuasi experimentales. Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., (2006). La presente investigación se caracterizó por presentar un diseño cuasiexperimental que buscó comprobar el efecto de un programa en el grupo experimental para luego ser comparado con el grupo control.

La investigación pertenece a un estudio de tipo aplicativo porque se interesa en la aplicación de los conocimientos teóricos sobre determinadas situaciones concretas y las consecuencias prácticas que de ella deriven.

3.3. Sujetos de investigación

La población seleccionada para la investigación está conformada por los estudiantes de la institución educativa parroquial Corazón de Jesús ubicada en el distrito de Lurigancho - Chosica anexo de Jicamarca, perteneciente a la UGEL 06.

La institución educativa Corazón de Jesús es de carácter parroquial, su gestión está a cargo de la congregación Jesuita, la cual brinda educación gratuita a

toda la comunidad, A la misma asisten niños de ambos sexos provenientes de hogares de bajos recursos económicos, padres desempleados o con empleos temporales, la mayoría de ellos provenientes del interior del país y en su mayoría poseen un nivel de instrucción incompleto tanto en el nivel primario como secundario.

La muestra corresponde a 64 alumnos de ambos sexos, que cursan el 5° grado de primaria (Ver Tabla 1). El 5°A conformado por 32 alumnos, 18 niñas y 14 niños pertenecieron al grupo experimental, el 5°B conformado por 32 alumnos, 14 niñas y 18 niños pertenecieron al grupo control. La muestra se eligió de manera intencional, para la selección de los grupos se realizó el pre test con la batería de los procesos lectores - revisada (PROLEC-R), luego se comparó los resultados con la Prueba de normalidad *Kolmogorov – Smirnov* con la finalidad de determinar si la distribución de los datos seguía la distribución normal, al confirmarse la similitud de los resultados entre el grupo experimental y control se procedió a la aplicación del programa en el grupo experimental.

Tabla 1. Distribución de los estudiantes de la muestra

Grado	Número de alumnos	Grupo	Sexo
5° “A”	18	Experimental	Femenino
	14		Masculino
5° “B”	14	Control	Femenino
	18		Masculino

3.4. Instrumento

El instrumento utilizado en la presente investigación fue la Batería de evaluación de los procesos lectores -revisada: PROLEC – R (Ver Tabla 2), la cual ha sido adaptada por alumnos pertenecientes a la Maestría en educación con mención en dificultades de aprendizaje, la adaptación se realizó a los reactivos de la prueba que contenían palabras que no eran de uso frecuente y por lo tanto no favorecían la comprensión de los ítems. Las modificaciones fueron validadas por un equipo de jueces pertenecientes a CPAL.

Tabla 2. Ficha técnica del instrumento de medición

Denominación	PROLEC-R. Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada
Autores	Fernando Cuetos, Blanca Rodríguez, Elvira Ruano y David Arribas (2007).
Dirigido a	De los 6 a 12 años de edad (1° a 6° de Educación primaria.
Duración	Variable, entre 20 minutos con los alumnos de 5° y 6° grado de educación primaria y 40 con los de 1° a 4° grado de educación primaria.
Aplicación	Individual
Finalidad	Evaluación de los procesos lectores mediante 9 índices principales, 10 índices secundarios y 5 índices de habilidad normal.
Baremación	Puntos de corte para diagnosticar la presencia de dificultad leve (D) o severa (DD) en los procesos representados por los índices principales y los de precisión secundarios, para determinar la velocidad lectora
Materiales	Manual, cuaderno de estímulos y cuaderno de anotación.

3.5. Variables de estudio

Variable independiente

La variable independiente está representada por el programa de comprensión lectora de orientación cognitiva Sandrita elaborado por Velarde, E. (2010).

El programa comprende 157 fichas de trabajo:

- 73 fichas de actividades de recuperación de los Procesos Sintácticos que incluye el trabajo con oraciones de diferentes estructuras sintácticas y el uso adecuado de signos de puntuación.
- 84 fichas de actividades de recuperación de los Procesos Semánticos, que incluye estrategias que apuntan al trabajo de extracción del mensaje de texto, de la idea principal, la realización de inferencias, el trabajo con textos narrativos y poéticos.

El programa fue validado mediante el juicio de expertos lo que permitió determinar la validez de contenido: análisis de ítems, planteo de consignas, significatividad de actividades propuestas, se trabajó en forma individual porque cada niño tenía su cuadernillo de fichas, se trabajó en sesiones de 45 minutos

diarios por un período de dos meses y medio, lo que equivaldría a un total de 55 sesiones. (ver anexo pág.96)

Variable dependiente

La comprensión lectora que involucra los procesos sintácticos y semánticos, la cual será controlada con la batería de evaluación de los procesos lectores – revisada: PROLEC-R a los dos grupos: experimental y control en pre test y post test.

3.6. Procedimientos de recolección de datos

El estudio presentó las siguientes etapas:

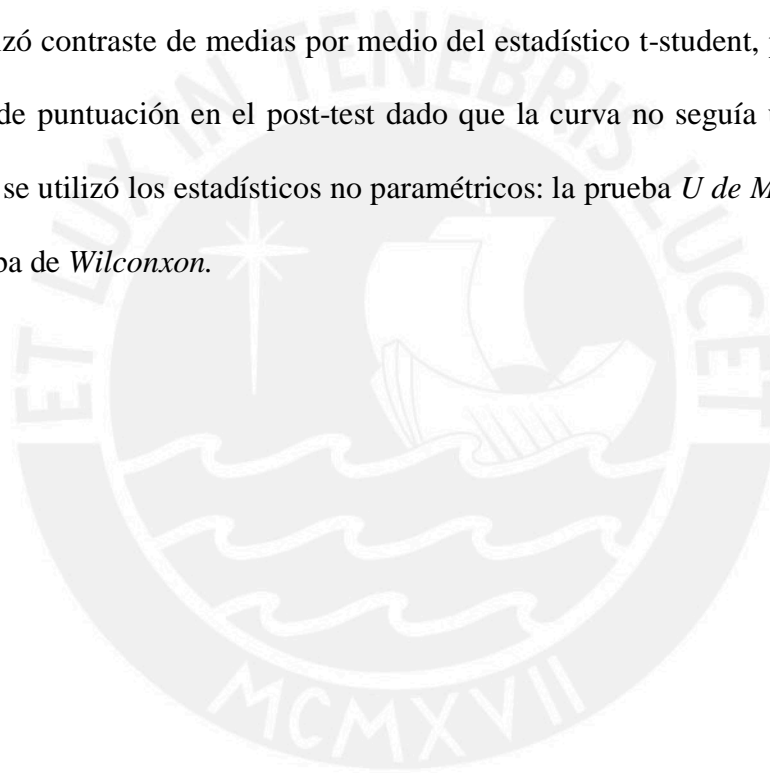
La primera etapa, en la cual se presentó a las autoridades de la institución educativa la propuesta de realizar la investigación en la misma.

La segunda etapa se aplicó el instrumento PROLEC-R para medir la variable dependiente a todos los niños de 5° grado de educación primaria, la tercera etapa, de acuerdo con los resultados obtenidos en el instrumento de evaluación se realizó el análisis de los mismos, y se tomó la decisión de considerar al 5° “A” como grupo experimental y al 5° “B” como grupo control, la cuarta etapa, consistió en la aplicación al grupo experimental del programa de orientación cognitiva Sandrita, y al grupo control no se le aplica continuando sus

actividades normales, la quinta etapa consiste en la evaluación pos programa a los dos grupos utilizando el instrumento PROLEC- R. Finalmente se obtienen los resultados y se procedió al análisis e interpretación de los mismos.

3.7. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Se empleó estadísticos paramétricos y no paramétricos. Se realizó los estadísticos descriptivos, tales como la media y la desviación estándar. Asimismo, se analizó contraste de medias por medio del estadístico t-student, para el caso de signos de puntuación en el post-test dado que la curva no seguía una desviación normal se utilizó los estadísticos no paramétricos: la prueba *U de Mann Whitney* y la prueba de *Wilconxon*.



CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Presentación de datos

El principal propósito de este estudio fue demostrar que el programa de comprensión lectora de orientación cognitiva Sandrita es efectivo para mejorar los procesos sintácticos y semánticos de la lectura en los niños de 5to grado de educación primaria.

Para ello, se empleó un diseño cuasi experimental, en el que los participantes del estudio fueron sub-divididos en dos grupos. El primer grupo, se denominó experimental, pues en él se aplicó el programa experimental y se realizó una evaluación antes (pre – test) y después (post – test) del mismo. El segundo grupo, se denominó control, puesto que en él no hubo manipulación de la variable, sino que simplemente fue medida de manera natural en dos momentos (los mismos en que se evaluó al grupo experimental).

El instrumento de medición empleado fue la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores – Revisada (PROLEC-R) y se analizaron los resultados de las subpruebas del componente sintáctico (Estructuras gramaticales y Signos de puntuación) y semántico (Comprensión oral, Comprensión de Textos y Comprensión de oraciones).

En este capítulo, se presentan los resultados encontrados en la presente investigación, de acuerdo al orden establecido por las hipótesis planteadas. Primero, se hace referencia a los estadísticos descriptivos, tales como la media y la desviación estándar. Después, se hace mención a los resultados del contraste de medias a fin determinar si existen diferencias significativas en los procesos sintácticos y semánticos de la lectura entre el grupo experimental y control, tanto antes como después de la aplicación del programa experimental. Seguidamente, se presenta el análisis de las diferencias entre los resultados del pre - y post – test en el grupo control; y luego, lo mismo en el grupo experimental. Finalmente, se realizó un análisis para comparar las medias entre varones y mujeres tanto en el grupo de control como el experimental a nivel de pre y post test.

4.2. Análisis de datos

4.2.1. Estadísticos descriptivos

Se realizó la Prueba de normalidad *Kolmogorov – Smirnov* con la finalidad de determinar si la distribución de los datos seguía la distribución normal. Es así que, tal como se observa en la Tabla 3, dado que el nivel de

significancia es superior a 0.01 en casi todos los casos, se concluye que los resultados sí siguieron la curva normal y por tanto, es adecuado emplear estadísticos paramétricos para analizar estos datos. No obstante, en el caso específico de los resultados de Signos de Puntuación en el grupo experimental a nivel de post test, la distribución no es cercana a la normal y por ende, se emplearon estadísticos no paramétricos para analizar estos resultados.

Tabla 3. Análisis de Kolmogorov-Smirnov

Grupo	Subprueba	Media	D. E.	K – S	Sig. (bilateral)
Experimental (pre – test)	Estructuras gramaticales	11.19	2.55	0.77	0.59
	Signos de puntuación	6.16	2.07	1.23	0.10
	Comprensión de oraciones	13.78	1.34	0.90	0.40
	Comprensión de textos	6.72	2.17	0.73	0.66
	Comprensión oral	1.44	1.11	1.40	0.04
Control (pre – test)	Estructuras gramaticales	11.13	2.42	0.70	0.70
	Signos de puntuación	6.13	2.03	1.20	0.11
	Comprensión de oraciones	13.84	1.39	0.96	0.32
	Comprensión de textos	6.81	2.26	0.80	0.55
	Comprensión oral	1.41	1.07	1.11	0.17
Experimental (post – test)	Estructuras gramaticales	14.72	1.25	1.08	0.19
	Signos de puntuación	10.22	1.29	2.17	0.00
	Comprensión de oraciones	15.22	0.94	1.68	0.01
	Comprensión de textos	11.88	2.04	1.02	0.25
	Comprensión oral	3.47	1.24	1.18	0.12
Control (post – test)	Estructuras gramaticales	11.38	2.46	0.68	0.74
	Signos de puntuación	6.19	2.07	1.09	0.19
	Comprensión de oraciones	13.91	1.44	1.03	0.24
	Comprensión de textos	7.06	2.51	0.77	0.60
	Comprensión oral	1.34	1.00	1.11	0.17

4.2.2. Análisis de las diferencias entre el grupo control y experimental a nivel pre – test

Dado que el grupo control y experimental constituyen muestras independientes, fue necesario realizar un análisis previo de la homogeneidad de la

varianza, el *Test de Levene*. De acuerdo a los resultados de este resultado, no se encontraron diferencias significativas a nivel 0.01 y por tanto, es posible asumir la homogeneidad de la varianza de ambos grupos en el pre – test (ver Tabla 4).

Tabla 4. Test de Levene para análisis de homogeneidad de la varianza entre los grupos control y experimental a nivel de pre – test

Subprueba	F	Sig.	
Estructuras gramaticales	0.03	0.87	Se asume homogeneidad de varianzas
Signos de puntuación	0.02	0.90	Se asume homogeneidad de varianzas
Comprensión de oraciones	0.10	0.76	Se asume homogeneidad de varianzas
Comprensión de textos	0.35	0.56	Se asume homogeneidad de varianzas
Comprensión oral	0.03	0.87	Se asume homogeneidad de varianzas

Teniendo en cuenta este resultado, se realizó la Prueba *t –student* y no se encontraron diferencias significativas a nivel 0.01 en ninguna de las subpruebas entre el grupo control y experimental en el pre – test, con lo cual se corrobora la primera hipótesis específica del presente estudio la cual plantea que no existen diferencias significativas en los procesos sintácticos (Estructuras Gramaticales, Signos de Puntuación) y semánticos (Comprensión de oraciones, Comprensión de Textos y Comprensión Oral) entre el grupo de control y experimental a nivel de pre test. (ver Tabla 5). Esto permite asegurar que antes de la aplicación del programa de comprensión lectora de orientación cognitiva Sandrita, ambos grupos presentaban niveles similares en cuanto a los procesos sintácticos y semánticos de la lectura.

Tabla 5. Prueba t – student para análisis de diferencias de medias entre los grupos control y experimental a nivel de pre – test

Subprueba	t	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la media	99% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Estructuras gramaticales	0.10	0.92	0.06	0.62	- 1.59	1.71
Signos de puntuación	0.06	0.95	0.03	0.51	- 1.33	1.39
Comprensión de oraciones	- 0.18	0.86	- 0.06	0.34	- 0.97	0.85
Comprensión de textos	- 0.17	0.87	- 0.09	0.56	- 1.57	1.38
Comprensión oral	0.12	0.91	0.03	0.27	- 0.69	0.76

4.2.3. Análisis de las diferencias entre el grupo control y experimental a nivel post – test

Asimismo, se realizó el mismo análisis que en el caso anterior para determinar si existían diferencia entre el grupo control y experimental a nivel post – test. Sin embargo, cabe mencionar que el análisis de la subprueba Signos de puntuación se realizó por separado, puesto que fue necesario emplear estadísticos no paramétricos.

En la tabla 6, se observa que según el Test de *Levene*, no existen diferencias significativas en la varianza a nivel 0. 01, a excepción de la subprueba Estructuras gramaticales.

Tabla 6. Test de Levene para análisis de homogeneidad de la varianza entre los grupos control y experimental a nivel de post – test

Subprueba	F	Sig.	
Estructuras gramaticales	16.18	0.00	No se asume homogeneidad de varianzas
Comprensión de oraciones	5.60	0.02	Se asume homogeneidad de varianzas
Comprensión de textos	0.58	0.45	Se asume homogeneidad de varianzas
Comprensión oral	1.73	0.19	Se asume homogeneidad de varianzas

Considerando este resultado previo, se hizo el análisis de comparación de medias con el estadístico *t – student* y se encontraron diferencias significativas a nivel 0.01 entre los grupos control y experimental en los resultados posteriores a la aplicación del programa relacionados con las subpruebas: Estructuras Gramaticales, Comprensión de Oraciones, Comprensión de Textos y Comprensión Oral (ver Tabla 7).

Tabla 7. Prueba *t – student* para análisis de diferencias de medias entre los grupos control y experimental a nivel de post – test

Subprueba	t	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la media	99% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Estructuras gramaticales	6.86	0.00	3.34	.49	2.03	4.65
Comprensión de oraciones	4.31	0.00	1.31	0.30	0.50	2.12
Comprensión de textos	8.40	0.00	4.81	0.57	3.29	6.33
Comprensión oral	7.52	0.00	2.13	0.28	1.37	2.88

Por otro lado, respecto al análisis de la subprueba: Signos de puntuación, se empleó la Prueba *U de Mann Whitney* para muestras independientes, puesto que la distribución no seguía la curva normal y también se encontraron diferencias

significativas entre el grupo control y experimental a nivel post – test (ver Tabla 8).

Tabla 8. Prueba U de Mann Whitney para análisis de diferencias en Signos de puntuación entre el grupo control y experimental a nivel post – test

Subprueba	U de Mann Whitney	Z	Sig. (bilateral)
Signos de puntuación	71.50	- 6.08	0.00

Por tanto, teniendo en cuenta estos resultados, se confirma la segunda hipótesis específica, que sostiene que existen diferencias significativas en los procesos sintácticos (Estructuras Gramaticales, Signos de Puntuación) y semánticos (Comprensión de oraciones, Comprensión de Textos y Comprensión Oral) entre el grupo de control y experimental a nivel de post test, es decir luego de la aplicación del programa experimental. Esto quiere decir que el grupo experimental obtuvo puntajes más elevados que en el grupo control en los procesos sintácticos y semánticos de la lectura.

4.2.4. Análisis de las diferencias en el grupo control a nivel pre – y post – test.

Ahora bien, para corroborar que no se produjeron cambios en el nivel de los procesos sintácticos (Estructuras Gramaticales, Signos de Puntuación) y semánticos (Comprensión de oraciones, Comprensión de Textos y Comprensión Oral) de la lectura en el grupo control, el cual no recibió la aplicación del programa, se realizó un Prueba *t – student* para muestras relacionadas para comparar las medias entre los dos momentos en que fue evaluado el grupo control. Como resultado de este análisis, no se encontraron diferencias significativas a nivel 0. 01, confirmándose la hipótesis 3, que sostiene que no

existen diferencias significativas en los procesos sintácticos y semánticos en el grupo de control a nivel de pre y post test. (ver tabla 9).

Tabla 9. Prueba *t* – student para análisis de diferencias de medias entre la evaluación pre y post – test del grupo control

Subprueba	t	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la media	99% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Estructuras gramaticales	- 2.78	0.01	- 0.25	0.09	- 0.50	0.00
Signos de puntuación	- 1.44	0.16	- 0.06	0.04	- 0.18	0.06
Comprensión de oraciones	- 1.00	0.33	- 0.06	0.06	- 0.23	0.11
Comprensión de textos	- 2.27	0.03	- 0.25	0.11	- 0.55	0.05
Comprensión oral	1.44	0.16	0.06	0.04	- 0.06	0.18

4.2.5. Análisis de las diferencias en el grupo experimental a nivel pre – y post – test

Finalmente, se hizo un análisis para confirmar si se habían producido mejoras en el grupo experimental luego de la aplicación del programa. Según los resultados de la Prueba *t* – student, se encontró que sí existen diferencias significativas a nivel 0.01 entre los resultados antes y después de la aplicación del programa en el grupo experimental, en las subpruebas Estructuras gramaticales, Comprensión de Oraciones, Comprensión de textos y Comprensión oral (ver Tabla 10).

Tabla 10. Prueba t – student para análisis de diferencias de medias entre la evaluación pre y post – test del grupo experimental

Subprueba	T	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la media	99% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Estructuras gramaticales	- 7.75	0.00	- 3.53	0.46	- 4.78	- 2.28
Comprensión de oraciones	- 6.84	0.00	- 1.44	0.21	- 2.01	- 0.86
Comprensión de textos	- 13.08	0.00	- 5.16	0.39	- 6.24	- 4.07
Comprensión oral	- 9.76	0.00	- 2.03	0.21	- 2.60	- 1.46

Asimismo, también se encontraron diferencias significativas en los resultados de la subprueba de Signos puntuación, lo cual se concluyó a partir del análisis de la Prueba de *Wilcoxon* para muestras relacionadas (ver Tabla 11).

Tabla 11. Prueba de Wilcoxon para análisis de diferencias en Signos de puntuación entre la evaluación pre y post – test del grupo experimental

Subprueba	Z	Sig. (bilateral)
Signos de puntuación	- 4.72	0.00

Es así que se confirma que si existen diferencias significativas en los procesos sintácticos (Estructuras Gramaticales, Signos de Puntuación) y semánticos (Comprensión de oraciones, Comprensión de Textos y Comprensión Oral) en el grupo experimental a nivel de pre y post test, que es lo que plantea la cuarta hipótesis. Además, esto implica que, dado que se comprobaron las cuatro hipótesis planteadas, es posible afirmar que el programa de comprensión lectora de orientación cognitiva Sandrita es efectivo en el incremento de los procesos sintácticos y semánticos de la lectura con lo que se da respuesta a la Hipótesis General.

4.2.6. Análisis de las diferencias según sexo en el grupo control y experimental a nivel pre – y post test

Se realizó un análisis adicional, para determinar si existían diferencias significativas entre varones y mujeres en el grupo control y experimental tanto antes como después de la aplicación.

En primer lugar, se realizó el Test de *Levene* e indicó que las varianzas eran homogéneas a un nivel de significancia de 0.01 en ambos grupos tanto en el pre como post – test (ver Tabla 12).

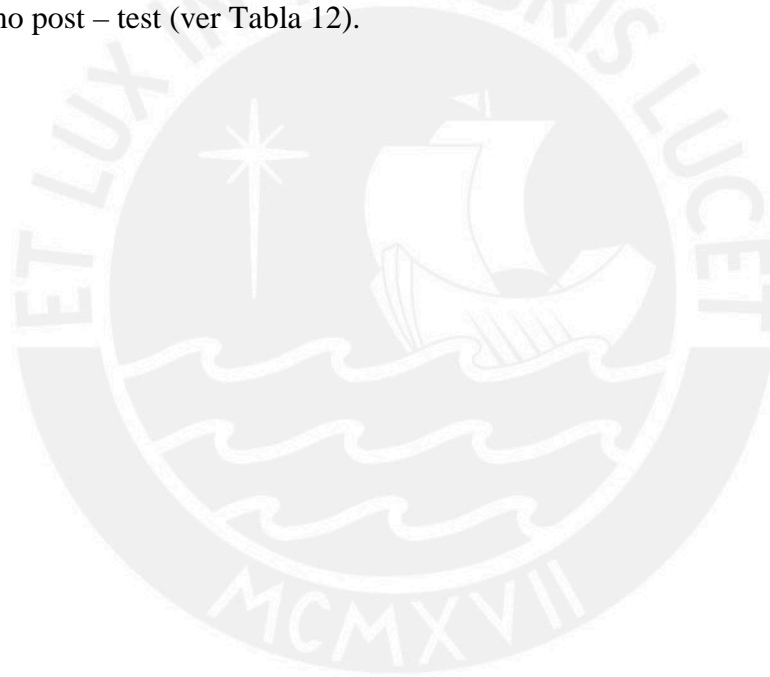


Tabla 12. Test de Levene para análisis de homogeneidad de la varianza entre varones y mujeres del grupo experimental a nivel pre – test

Grupo	Subprueba	F	Sig.	
Control (pre – test)	Estructuras gramaticales	0.31	0.58	Se asume homogeneidad de varianzas
	Signos de puntuación	0.14	0.71	Se asume homogeneidad de varianzas
	Comprensión de oraciones	6.06	0.02	Se asume homogeneidad de varianzas
	Comprensión de textos	0.04	0.84	Se asume homogeneidad de varianzas
	Comprensión oral	0.17	0.69	Se asume homogeneidad de varianzas
Control (post – test)	Estructuras gramaticales	0.66	0.42	Se asume homogeneidad de varianzas
	Signos de puntuación	0.03	0.88	Se asume homogeneidad de varianzas
	Comprensión de oraciones	5.54	0.03	Se asume homogeneidad de varianzas
	Comprensión de textos	0.01	0.93	Se asume homogeneidad de varianzas
	Comprensión oral	0.03	0.86	Se asume homogeneidad de varianzas
Experiment al (pre – test)	Estructuras gramaticales	3.31	0.08	Se asume homogeneidad de varianzas
	Signos de puntuación	4.91	0.03	Se asume homogeneidad de varianzas
	Comprensión de oraciones	0.11	0.74	Se asume homogeneidad de varianzas
	Comprensión de textos	0.00	0.95	Se asume homogeneidad de varianzas
	Comprensión oral	1.07	0.31	Se asume homogeneidad de varianzas
Experiment al (post – test)	Estructuras gramaticales	1.08	0.31	Se asume homogeneidad de varianzas
	Comprensión de oraciones	0.11	0.74	Se asume homogeneidad de varianzas
	Comprensión de textos	0.34	0.56	Se asume homogeneidad de varianzas
	Comprensión oral	0.65	0.43	Se asume homogeneidad de varianzas

De acuerdo a esto, se realizó la Prueba *t – student* y no se encontraron diferencias significativas a nivel 0.01 según sexo en ninguno de los grupos, tanto antes como después de la implementación del programa (ver Tabla 13).

Tabla 13. Prueba t – student para análisis de diferencias de medias varones y mujeres del grupo control y experimental a nivel pre y post test

Grupo	Subprueba	t	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la media	99% Intervalo de confianza para la diferencia	
						Inferior	Superior
Control (pre – test)	Estructuras gramaticales	- 2.14	0.04	- 1.75	0.82	- 3.99	0.50
	Signos de puntuación	1.29	0.21	0.92	0.72	- 1.05	2.89
	Comprensión de oraciones	0.55	0.58	0.28	0.50	- 1.10	1.66
	Comprensión de textos	0.10	0.92	0.08	0.82	- 2.18	2.33
	Comprensión oral	- 0.55	0.58	- 0.21	0.39	- 1.28	0.85
Control (post – test)	Estructuras gramaticales	- 2.01	0.05	- 1.68	0.84	- 3.98	0.62
	Signos de puntuación	1.10	0.28	0.81	0.74	- 1.21	2.83
	Comprensión de oraciones	0.56	0.58	0.29	0.52	- 1.14	1.73
	Comprensión de textos	- 0.12	0.90	- 0.11	0.91	- 2.61	2.39
	Comprensión oral	- 0.28	0.78	- 0.10	0.36	- 1.10	0.90
Experimental (pre – test)	Estructuras gramaticales	- 2.25	0.03	- 1.91	0.85	- 4.24	0.43
	Signos de puntuación	- 2.54	0.02	- 1.71	0.67	- 3.57	0.14
	Comprensión de oraciones	- 0.33	0.74	- 0.16	0.48	- 1.48	1.16
	Comprensión de textos	- 1.90	0.07	- 1.41	0.74	- 3.44	0.63
	Comprensión oral	- 1.80	0.08	- 0.68	0.38	- 1.72	0.36
Experimental (post – test)	Estructuras gramaticales	1.37	0.18	0.60	0.44	- 0.60	1.80
	Comprensión de oraciones	0.48	0.64	0.16	0.34	- 0.77	1.09
	Comprensión de textos	1.06	0.30	0.77	0.72	- 1.22	2.76
	Comprensión oral	- 0.55	0.58	- 0.25	0.45	- 1.47	0.98

Así mismo, cuando se realizó el análisis de la subprueba Signos de puntuación en el grupo experimental, con la Prueba *U de Mann Whitney*, tampoco se encontraron diferencias significativas entre niños y niñas (ver Tabla 14). Así se logró comprobar la hipótesis 5, que plantea que no existen diferencias significativas en los procesos sintácticos (Estructuras Gramaticales, Signos de

Puntuación) y semánticos (Comprensión de oraciones, Comprensión de Textos y Comprensión Oral) según el sexo en el grupo de control y experimental a nivel de pre y post test.

Tabla 14. Prueba U de Mann Whitney para análisis de diferencias entre varones y mujeres en la subprueba Signos de puntuación del grupo experimental a nivel post – test

Subprueba	U de Mann Whitney	Z	Sig. (bilateral)
Signos de puntuación	438.5	- 1.01	0.31

4.3. Discusión de resultados

Tal como lo presenta el análisis de los resultados de la presente investigación los estudiantes de quinto grado de la institución educativa parroquial Corazón de Jesús del distrito de Lurigancho Chosica anexo de Jicamarca mejoraron significativamente en los procesos sintácticos (Estructuras Gramaticales, Signos de Puntuación) y semánticos (Comprensión de oraciones, Comprensión de Textos y Comprensión Oral) de la lectura luego de la aplicación de un programa experimental de orientación cognitiva que estimula la comprensión lectora denominado Sandrita. Este hallazgo se corrobora con el encontrado por Canales R. (2007) quien diseño y ejecutó un programa experimental de intervención para la mejora de la comprensión lectora en niños y adolescentes. Sus resultados evidenciaron un incremento en el rendimiento de comprensión lectora de los alumnos sometidos al programa de tratamiento, por lo tanto el autor concluye que el programa experimental fue de utilidad para tratar de alcanzar los objetivos que había planteado en su investigación.

Otra investigación que afirma nuestro hallazgo es la de Caballero E. (2008) en Colombia que hace referencia a la comprensión lectora de textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en el 5°

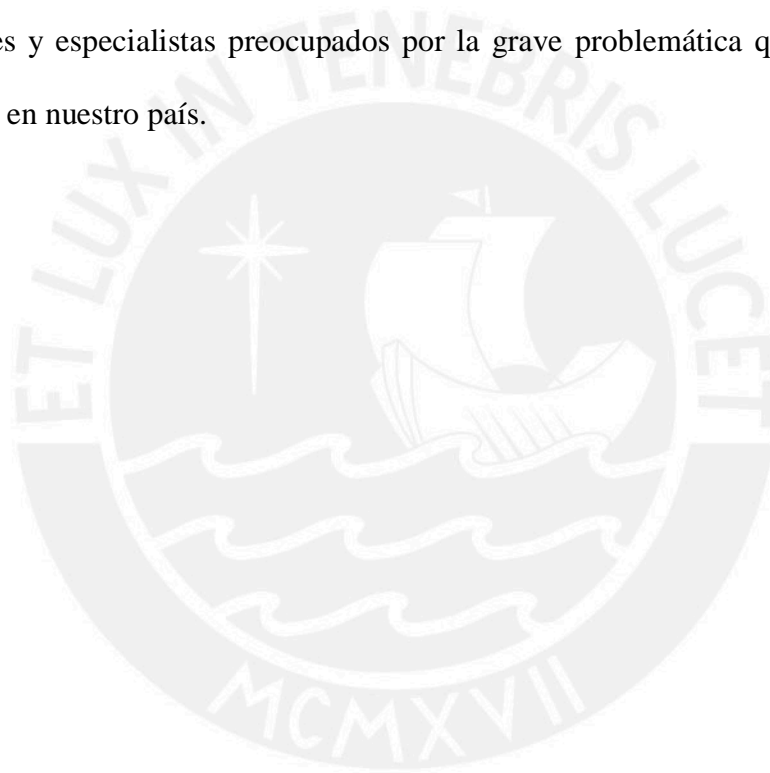
grado de educación básica. La investigación evaluó la efectividad de un programa de estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora. Los resultados permitieron visualizar las diferencias existentes entre el estado inicial y final de los estudiantes frente a la comprensión lectora en términos de logros y competencias por lo tanto se cumplió con el objetivo que planteaba la efectividad del programa.

En tal sentido, consideramos que los programas experimentales que presentan un marco teórico basado en la psicología cognitiva y la psicolingüística, que tienen como objetivo mejorar los niveles de comprensión lectora son efectivos cuando son llevados a la práctica en forma sistemática y al interior de las sesiones de clase. Otro hecho a destacar es que presentan ejercicios adecuados que estimulan y apoyan el desarrollo de los procesos sintácticos y semánticos. Esto se observó en la sub test de procesos sintácticos y semánticos donde hubo diferencias significativas a favor del grupo experimental.

Este hallazgo encontrado en nuestra investigación implica un desarrollo cognitivo y psicolingüístico significativo en los estudiantes que se han visto favorecidos por el uso de nuevas estrategias de aprendizaje que mejoran notablemente su desempeño no solo en el área de comunicación sino en todas las áreas escolares.

Asimismo la construcción de programas cuyo objetivo es la mejora de la comprensión lectora de los alumnos permite tener una perspectiva alentadora para nuestro país, donde los estudiantes, tal como lo demuestran las pruebas tanto

nacionales e internacionales, obtienen una baja puntuación en estos procesos de alto nivel. Cabe aclarar que los últimos resultados de las pruebas PISA 2010 (OCDE 2010) demuestran que los alumnos peruanos a pesar de que han obtenido una mejor progresión en lectura comparando el año 2001 y 2009, continúan obteniendo puntajes bajos en relación a otros países de la región. Es por ello la urgencia de llevar a la práctica programas experimentales de comprensión lectora con orientación cognitiva y psicolingüística, los cuales sean implementados por docentes y especialistas preocupados por la grave problemática que atraviesa la lectura en nuestro país.



CAPÍTULO V

RESUMEN Y CONCLUSIONES

5.1. Resumen de estudio

La investigación consistió en la aplicación y validación del programa de comprensión lectora de orientación cognitiva Sandrita. Dicho programa fue sometido a juicio de expertos los cuales hicieron las recomendaciones apropiadas para llevar a cabo la aplicación del mismo. La aplicación del programa se realizó en la Institución educativa Parroquial Corazón de Jesús a un grupo de niños del 5° grado de primaria. La institución educativa cuenta con dos secciones de 5° grado, a las cuales se aplicó a nivel de pre-test la batería de evaluación de los procesos lectores revisada: PROLEC- R y se observó que ambos grupos presentaban similitud en el puntaje obtenido, por lo tanto se decidió tomar al 5° grado A como grupo experimental y al 5° grado B como grupo control. El programa que cuenta con 157 fichas de trabajo fue aplicado diariamente durante dos meses y medio. Posteriormente se evaluó a nivel pos-test con la batería de evaluación de los

procesos lectores revisada: PROLEC- R a los dos grupos y se comparó los resultados, evidenciándose la mejoría en el grupo experimental.

5.2. Conclusiones

- A nivel pre-test, tomando en cuenta los subtest que componen el nivel semántico y sintáctico de la comprensión lectora, no se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes de quinto grado que conformaron el grupo control y el grupo experimental. Esto nos permitió asegurar que antes de la aplicación del programa de comprensión lectora de orientación cognitiva Sandrita, ambos grupos presentaban niveles similares de rendimiento en tareas relacionadas con los procesos sintácticos y semánticos de la lectura.

- A nivel de pre-test, tomando en cuenta los subtest que conforman los procesos sintácticos de la lectura: Estructuras Gramaticales y de Signos de Puntuación, no se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes de quinto grado que conformaron el grupo control y el grupo experimental. Esto permite asegurar que antes de la aplicación del programa de comprensión lectora de orientación cognitiva Sandrita, ambos grupos presentaban niveles similares en los subtest del Procesamiento Sintáctico.

- A nivel de pre-test, considerando cada uno de los subtest que conforman los procesos semánticos de la lectura tenemos que en los subtest de: Comprensión de Oraciones, Comprensión de Textos y Comprensión Oral no se

encontraron diferencias significativas entre los estudiantes de quinto grado que conformaron el grupo control y el grupo experimental. Esto permite asegurar que antes de la aplicación del programa de comprensión lectora de orientación cognitiva Sandrita, ambos grupos presentaban niveles similares en lo que respecta a los subtest del Procesamiento Semántico.

- A nivel del post-test, al analizar los subtest que componen los procesos sintácticos y semánticos de la lectura, se encontraron diferencias significativas sólo en los alumnos de quinto grado que conformaron el grupo experimental pero no en el grupo de control. Esto permite asegurar que después de la aplicación del programa de comprensión lectora de orientación cognitiva Sandrita el grupo experimental mejoró significativamente su nivel sintáctico y semántico.

- A nivel de post- test, al analizar los subtest que componen los procesos sintácticos de la lectura: Estructura Gramaticales y Signos de Puntuación se encontraron diferencias significativas en los alumnos de quinto grado que conformaron el grupo experimental pero no en el grupo de control. Esto permite asegurar que después de la aplicación del programa de comprensión lectora de orientación cognitiva Sandrita el grupo experimental mejoró significativamente su nivel sintáctico a nivel de Estructuras Gramaticales y Signos de Puntuación.

- En el post-test, al analizar los subtest que componen los procesos semánticos de la lectura: Compresión de Oraciones, Compresión de Textos y Compresión Oral se encontraron diferencias significativas en los alumnos de

quinto grado que conformaron el grupo experimental pero no en el grupo de control. Esto permite asegurar que después de la aplicación del programa de comprensión lectora de orientación cognitiva Sandrita el grupo experimental mejoró significativamente su nivel semántico a nivel de Comprensión de Oraciones, Comprensión de Textos y Comprensión Oral.

- Si consideramos los subtest que componen los procesos sintácticos: Estructuras Gramaticales, Signos de Puntuación y semánticos de la lectura: Comprensión de Oraciones, Comprensión de Textos y Comprensión Oral, no se encontraron diferencias significativas en los alumnos de quinto grado que conformaron el grupo de control en las evaluaciones a nivel pre y post-test. Esto permite asegurar que el grupo control presentó niveles similares de desempeño en las dos etapas de evaluación realizadas.

- Si consideramos los sub test que componen los procesos sintácticos de la lectura: Estructuras Gramaticales y Signos de Puntuación no se encontraron diferencias significativas ni en el grupo de control y experimental teniendo en cuenta el sexo, tanto a nivel de pre-test como de pos- test.

- Si consideramos los sub test que componen los procesos semánticos: Comprensión de Oraciones, Comprensión de Textos y Comprensión Oral de la lectura, no se encontraron diferencias significativas en el grupo de control ni en el grupo experimental teniendo en cuenta el sexo, tanto a nivel de pre-test, como de post-test.

- Se demostró la efectividad del Programa de Comprensión Lectora de orientación cognitiva Sandrita en estudiantes que cursan el quinto grado de primaria en una institución educativa parroquial Corazón de Jesús.

5.3. Sugerencias.

- Difundir la presente investigación para su aplicación en aquellas instituciones educativas donde se compruebe que los alumnos presentan dificultades en la comprensión lectora.

- Aplicar el programa de comprensión lectora de orientación cognitiva Sandrita a otros grados de la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación.

- Que los resultados de la presente investigación incentive a los actores preocupados por la mejora de los procesos de lectura en las aulas a formular investigaciones de corte experimental basados en los aportes de la psicología y psicolingüística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. (1998). *Motivación y aprendizaje en el aula*. España: Aula XXI Santillana.
- Anaya N., D. (2003). Efectos del resumen. Sobre la mejora de la meta comprensión, la comprensión lectora y el rendimiento académico. *Revista de educación* 337, 281-294.
- Caballero E., R. (2008). *Comprensión de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en niños de quinto grado de educación básica primaria*. Tesis de la maestría en educación con énfasis en didáctica de la lectoescritura en la infancia. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Canales, G., R. (2007). *Comprensión lectora y problemas de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Perú: Concytec
- Carreño, C. (2000) *Comprensión de lectura al finalizar primaria en niños peruanos*. Tesis para obtener el grado de Maestría: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cuetos V., F. (1996). *Psicología de la lectura*. España: Editorial Escuela Española.
- Cubas B., A. (2007) *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria* Tesis para obtener el Título de Licenciada en Psicología con Mención en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Defior C., S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo*. España: Editorial Aljibe.
- Delgado, A.; Ecurra, M.; Atalaya, M.; Álvarez, C.; Pequeña, J. y Santibáñez, R. (2005). Comparación de la Comprensión Lectora en alumnos de 4° a 6° grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. *Revista de investigación en psicología UNMSM*, Vol. 8(1),51-85. Disponible también en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1420271>
- Demagistri, M. (2009). *Comprensión lectora y rendimiento académico en alumnos de una escuela secundaria. Una mirada psicolingüística a los procesos lectores*. Ponencia IV Congreso Marplatense de Psicología.
- Ecurra, M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Persona* 6, 99 – 134.
- Fuentes M., L. (2009). Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile. *Revista Perfiles Educativos*, Vol.XXXI(125), 23-37
- Filidoro, N. (2008). *Los contenidos escolares: La lectura*. Argentina: Editorial Biblos.
- Galve M., J. (2007). *Evaluación e intervención en procesos de lectura y escritura*. España: EOS gabinete de orientación psicológica.
- García M., J. (2006). *Lectura y conocimiento*. España: Editorial Paidós.

- García V., J. y Manjón, D. (2000). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Vol 2º lectura y escritura* España: Editorial EOS
- Hurtado V., R. (2005). El recuento, el resumen y las preguntas: estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora. *Revista lenguaje*, 33, 79-96
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., (2006) *Metodología de la investigación*. Mexico: Editorial Mc Graw-Hill.
- Kinstsch, W., Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85,363-394.
- Miljanovich, M., Huertas, R., Atalaya, M., Evangelista, D., Chávez, M., Castañeda, F., Paredes, M. y Woll, (2007). Módulo Recuperativo de Comprensión Lectora para Estudiantes Universitarios *Revista de Investigación en Psicología UNMSM, Vol. 10(2)*,105-110.
- Ministerio de Educación, Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2005). *Evaluación Nacional del rendimiento estudiantil 2004: Informe pedagógico de resultados. Comprensión de textos escritos: segundo grado de primaria, sexto grado de primaria*. Lima: MED/UMC.
- Moreno M. J., Suárez M. A., Rabazo M. M. (2008) *El Proceso Lectoescritor. Estudio de casos*. España: Editorial EOS.
- OCDE (2001). Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del proyecto PISA 2000. España. OCDE.
- OCDE (2010). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I, II, III, IV y V)
- Ripoll, J., Aguado, G., Díaz, M. (2007) Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias, España *Pulso. Revista de educación* 30, 233-245.
- Romero, J., González M. (2001). *Prácticas de comprensión lectora. Estrategias para el aprendizaje*. España: Alianza Editorial.
- Rosas, M., Jiménez, P., Rivera, R., Yáñez, M. (2003) Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de Osorno, Chile *Revistas Signos Vol.36(54)*, 235-247.
- Sánchez, T., Ma. (2005) *Propuesta metodológica para el desarrollo de la comprensión lectora dirigida a alumnos de primer y segundo año de secundaria con trastorno de déficit de atención*. Tesis para obtener el grado de Maestría en educación con mención en dificultades de aprendizaje: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Tapia, V., Luna, J. (2008) Procesos Cognitivos y Desempeño Lector. *Revista de Investigación en Psicología Revista de Investigación en Psicología UNMSM, Vol. 11(1)*,37-68.
- Vallés, A., A., Vallés T., C. (2006) *Comprensión Lectora y Estudio Intervención Psicopedagógica*. España: Editorial Promolibro.
- Valdés, H. (2008) *Educación Básica y equidad. Incidencia de la evaluación e investigación en la formulación de políticas*. Documento de la Fundación Carolina. Disponible en <http://www.fundacioncarolina.es/es-ES/cealci/actuaciones/Documents/LLECE.pdf>

ANEXO A:

Histogramas de la distribución de los resultados de las subpruebas en los grupos control y experimental a nivel pre y post

Figura 1. Histograma de la distribución de los puntajes de Estructuras gramaticales en el grupo control a nivel pre – test

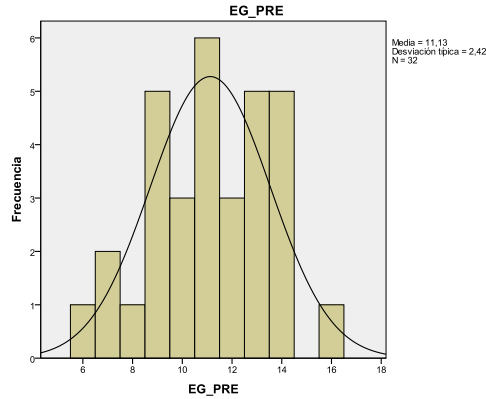


Figura 3. Histograma de la distribución de los puntajes de Estructuras gramaticales en el grupo experimental a nivel pre – test

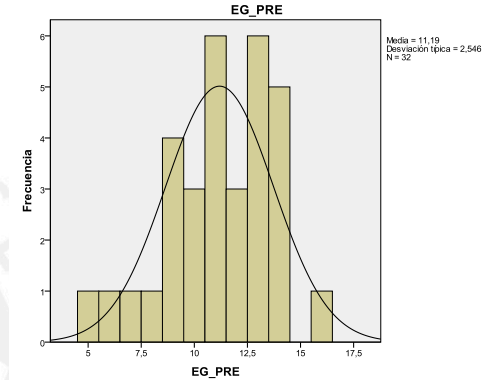


Figura 2. Histograma de la distribución de los puntajes de Estructuras gramaticales en el grupo control a nivel post – test

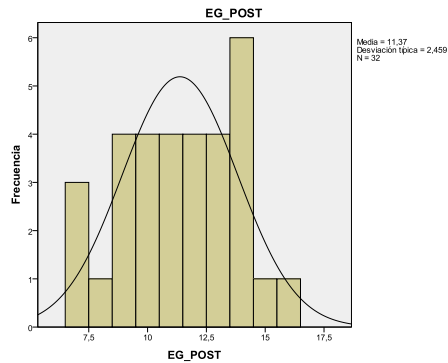


Figura 4. Histograma de la distribución de los puntajes de Estructuras gramaticales en el grupo experimental a nivel post – test

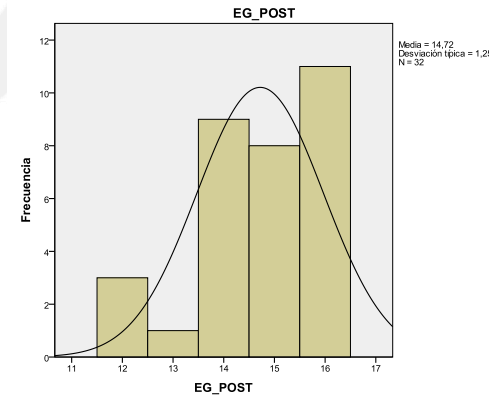


Figura 5. Histograma de la distribución de los puntajes de Signos de puntuación en el grupo control a nivel pre – test

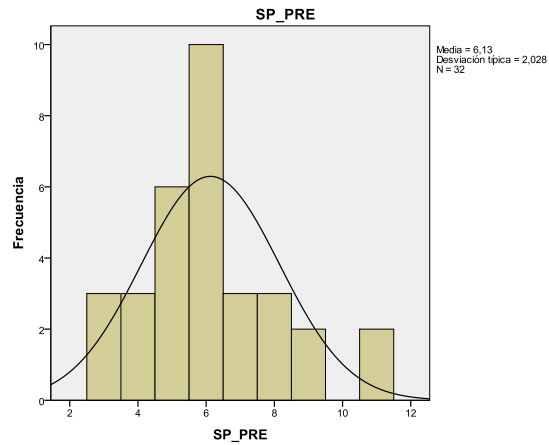


Figura 7. Histograma de la distribución de los puntajes de Signos de puntuación en el grupo experimental a nivel pre – test

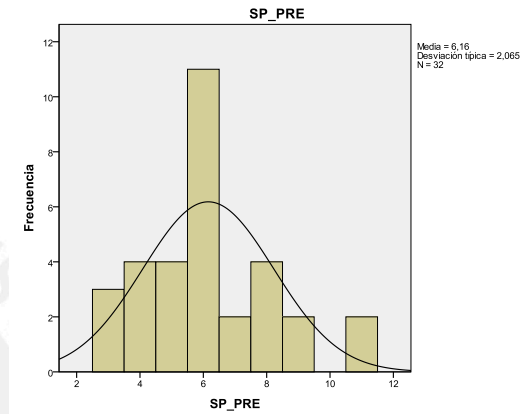


Figura 6. Histograma de la distribución de los puntajes de Signos de puntuación en el grupo control a nivel post – test

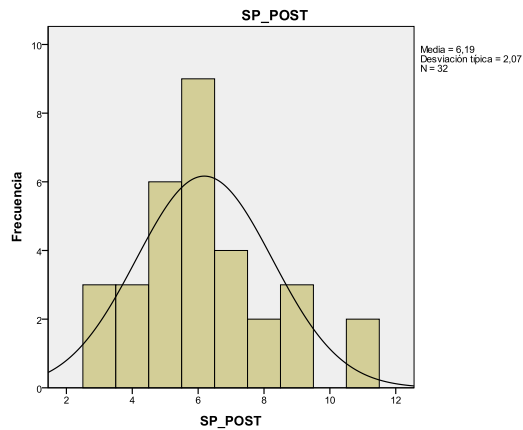


Figura 8. Histograma de la distribución de los puntajes de Signos de puntuación en el grupo experimental a nivel post – test

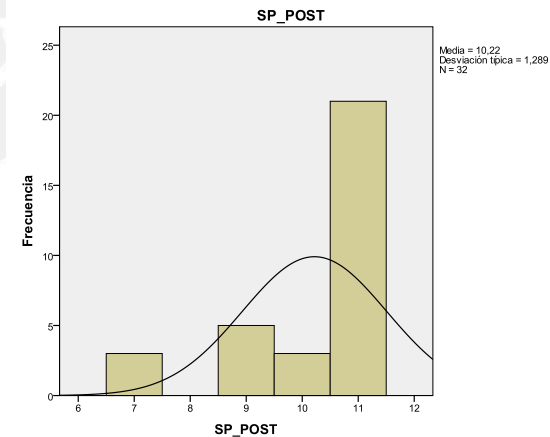


Figura 9. Histograma de la distribución de los puntajes de Comprensión de oraciones en el grupo control a nivel pre – test

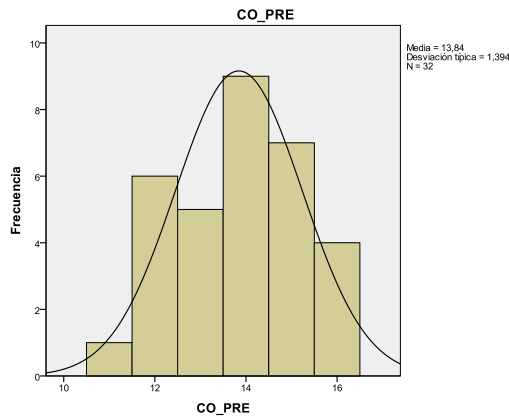


Figura 10. Histograma de la distribución de los puntajes de Comprensión de oraciones en el grupo control a nivel post – test

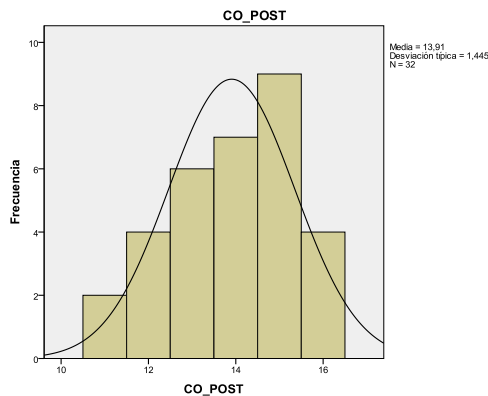


Figura 11. Histograma de la distribución de los puntajes de Comprensión de oraciones en el grupo experimental a nivel pre – test

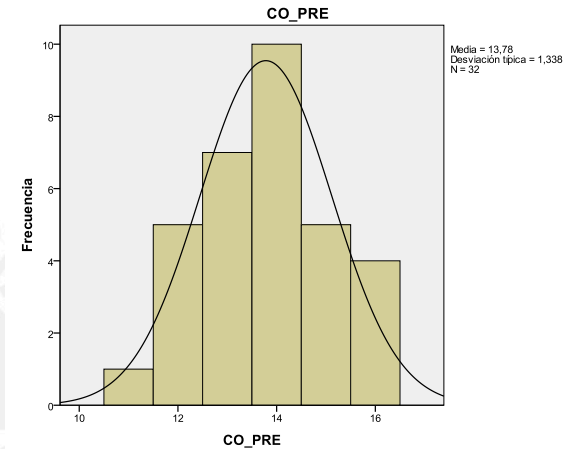


Figura 12. Histograma de la distribución de los puntajes de Comprensión de oraciones en el grupo experimental a nivel post – test

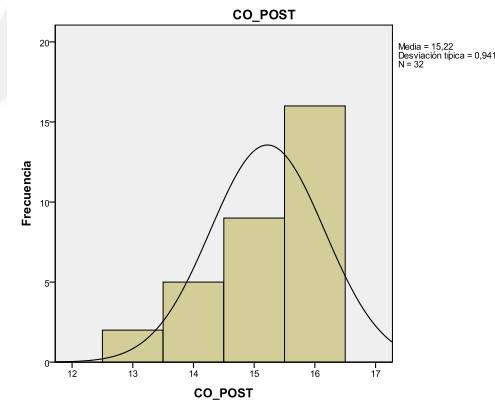


Figura 13. Histograma de la distribución de los puntajes de Comprensión de textos en el grupo control a nivel pre – test

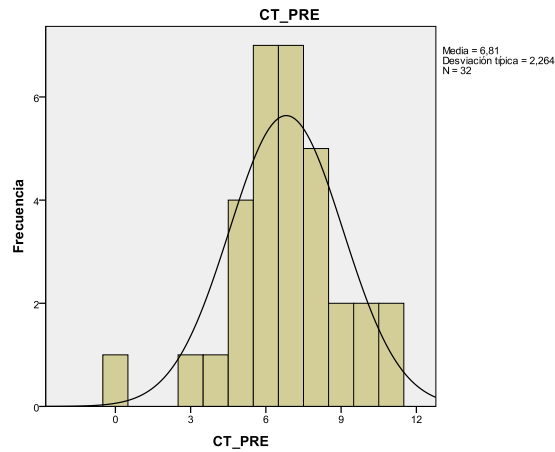


Figura 15. Histograma de la distribución de los puntajes de Comprensión de textos en el grupo experimental a nivel pre – test

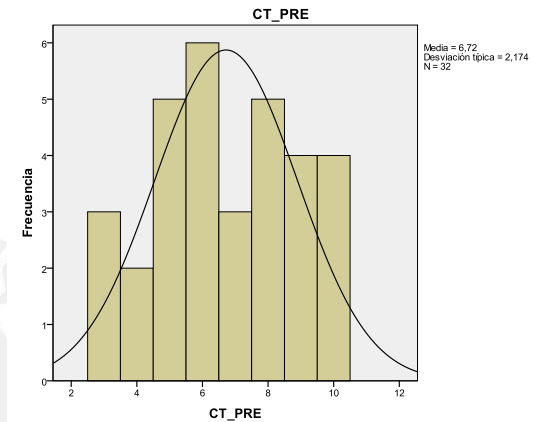


Figura 14. Histograma de la distribución de los puntajes de Comprensión de textos en el grupo control a nivel post – test

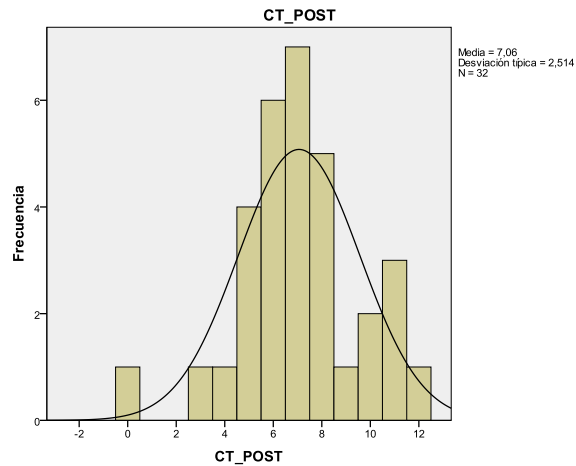


Figura 16. Histograma de la distribución de los puntajes de Comprensión de textos en el grupo experimental a nivel post – test

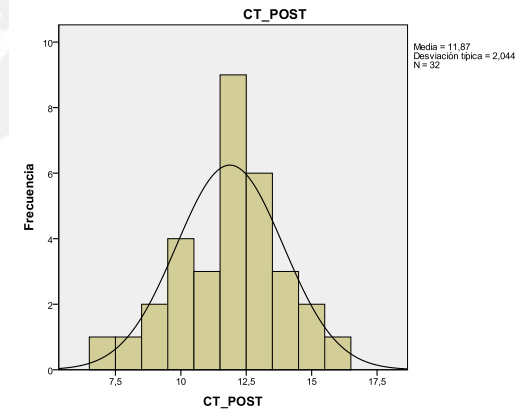


Figura 17. Histograma de la distribución de los puntajes de Comprensión oral en el grupo control a nivel pre – test

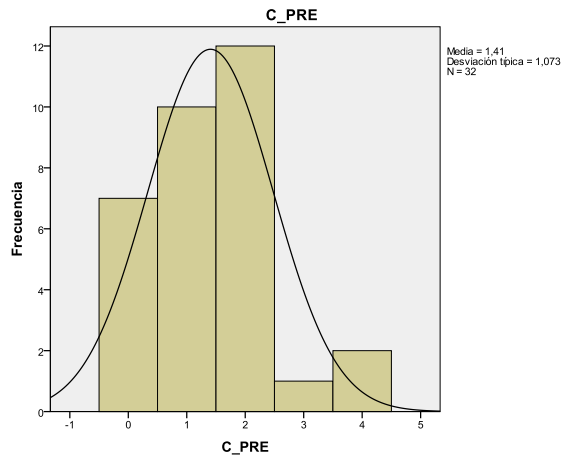


Figura 19. Histograma de la distribución de los puntajes de Comprensión oral en el grupo experimental a nivel pre – test

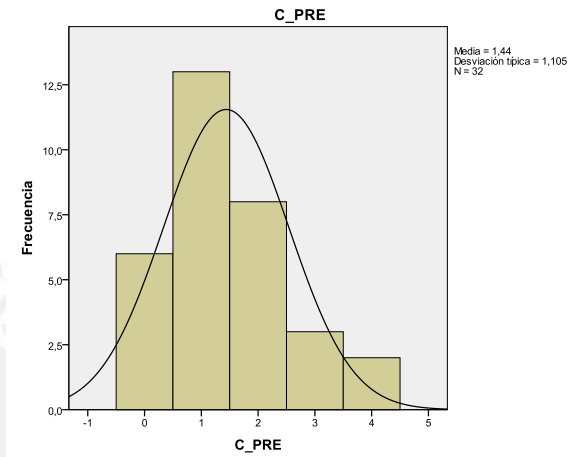


Figura 18. Histograma de la distribución de los puntajes de Comprensión oral en el grupo control a nivel post – test

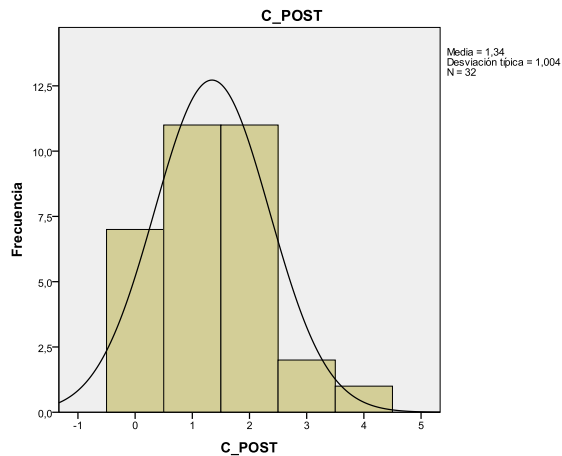
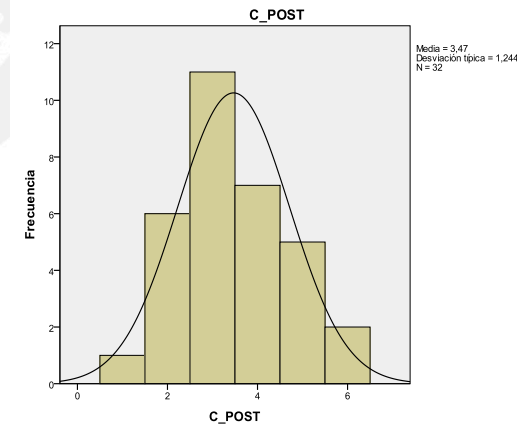
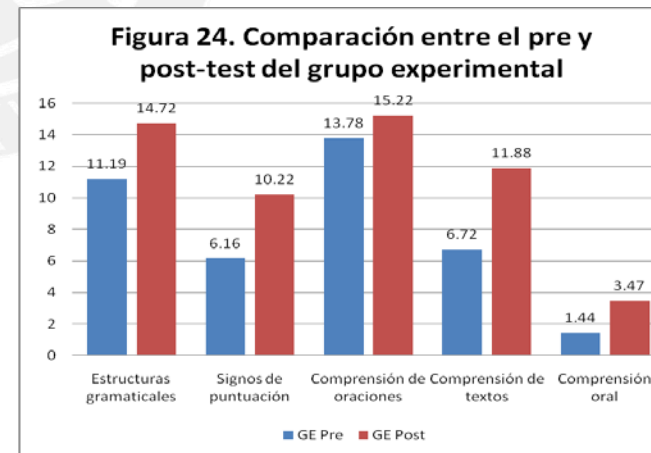
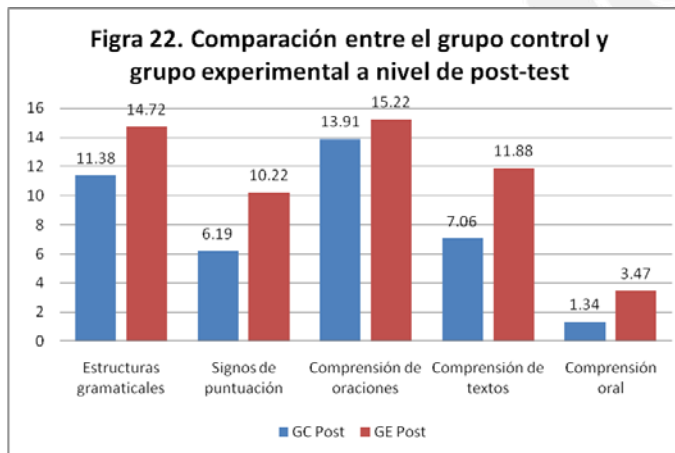
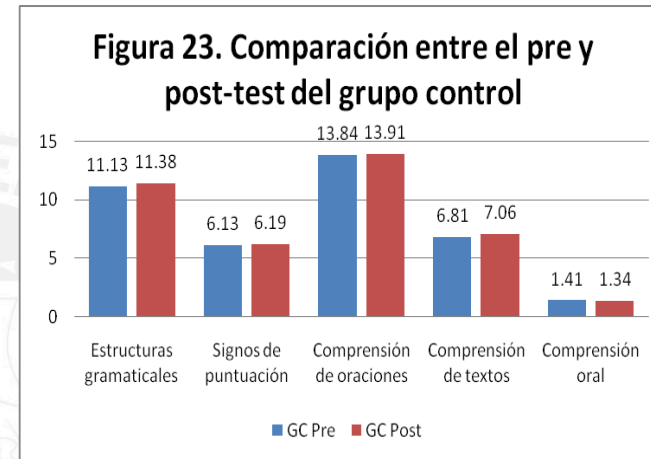
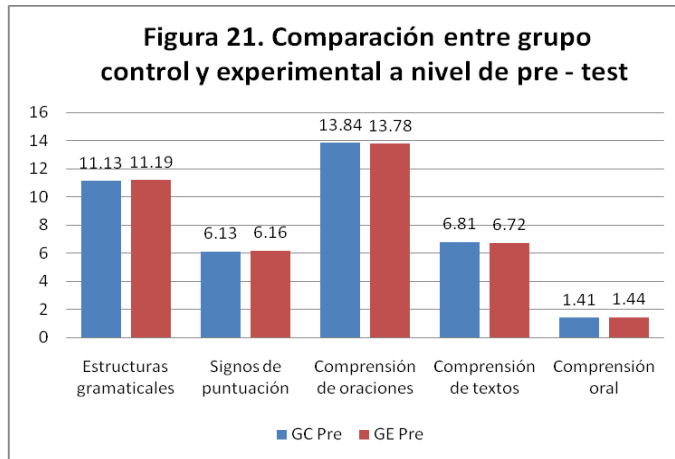


Figura 20. Histograma de la distribución de los puntajes de Comprensión oral en el grupo experimental a nivel post – test



ANEXO B:

Gráficos de barras de las comparaciones de medias entre los grupos control y experimental a nivel de pre y post-test.



ANEXO C:

Gráficos de barras de las comparaciones de medias entre varones y mujeres del grupo control y experimental a nivel de pre y post-test.

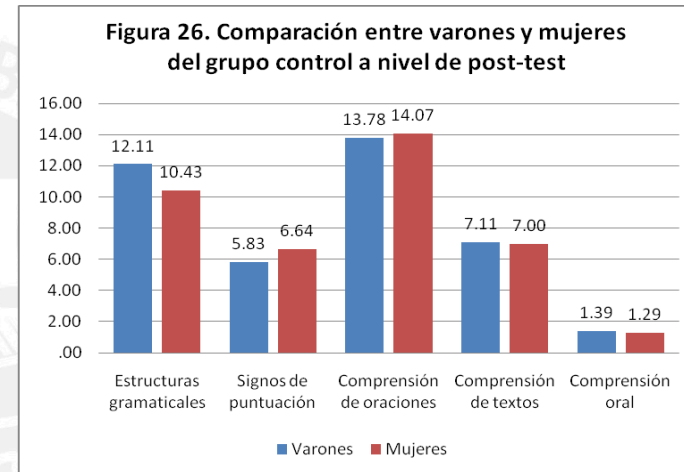
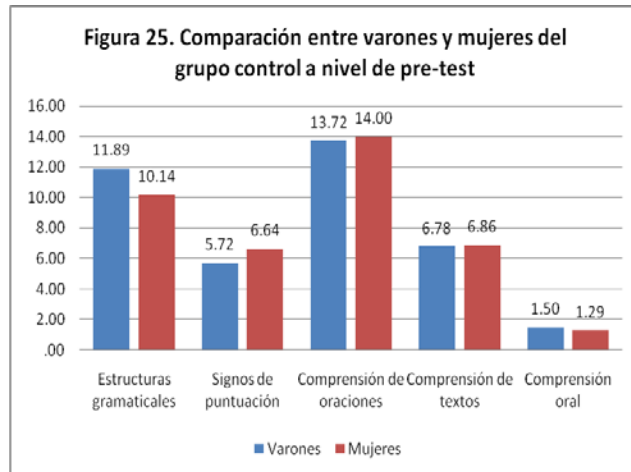


Figura 27. Comparación entre varones y mujeres del grupo experimental a nivel de pre-test

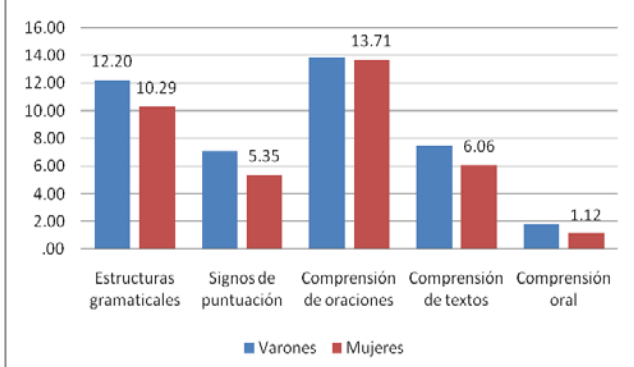
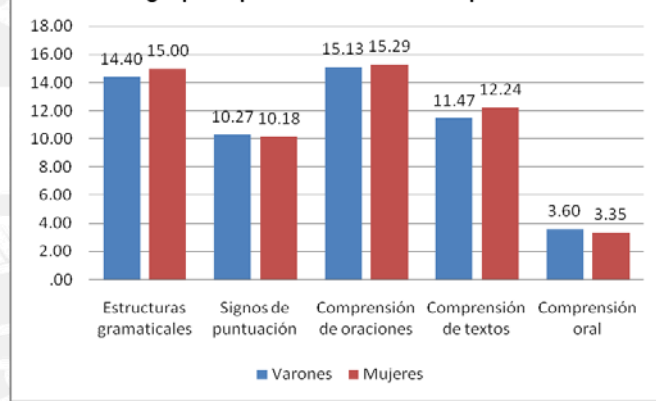


Figura 28. Comparación entre varones y mujeres del grupo experimental a nivel de post-test



SANDRITA

LIBRO DE RECUPERACIÓN DE LOS PROCESOS LECTORES



Esther Velarde Consoli

Dedico este libro a todos nuestros niños(as) y jóvenes que han pasado por nuestras aulas especializadas y a los que se encuentran en ellas batallando diariamente con la esperanza de mejorar , cada día, en su formación humana.

A cada uno de los docentes, especialistas y administrativos. En especial a mi ex alumna, SANDRITA, quien fue la inspiración y motivación para la presente publicación.

PRESENTACIÓN

La lectura es un sistema formado por un conjunto de procesos y subprocesos. Estos se encargan de codificar y transformar distintos tipos de representaciones lingüísticas que nos permiten finalmente extraer el mensaje del texto e integrarlo en nuestra memoria de largo plazo. Este modelo de interpretación de la lectura nació de la investigación experimental que partió del trabajo de campo desarrollado con personas con lesión en distintas áreas cerebrales y se ha ido profundizando gracias a los adelantos tecnológicos con los que contamos en la actualidad. A raíz de estas investigaciones se concluye que en la actividad lectora intervienen sistemas modulares especializados y relativamente autónomos: cada módulo de lectura, que forma parte del sistema, se encarga de ejecutar una función específica de lectura. Este modelo cognitivo y psicolingüístico clasifica las operaciones lectoras en Procesos de Bajo Nivel, los Procesos de Nivel Medio y los Procesos de Alto Nivel.

Los **PROCESOS DE BAJO NIVEL** son los encargados de recoger la información gráfica a través de nuestros sentidos, debido a que la primera tarea al leer es la de identificar las letras que aparecen ante nuestros ojos. Permite que el texto escrito ingrese a nuestro cerebro a través de los mecanismos sensoriales que forman parte del sistema visual. Estos se encargan de extraer la información gráfica para luego registrarla en códigos. Luego esa información se almacena brevemente en la memoria sensorial o icónica. La más relevante de ella pasa a la memoria de corto plazo y es la memoria de Largo Plazo, gracias a la información que esta contiene, quien las reconoce como unidades lingüísticas.

Los **PROCESOS DE NIVEL MEDIO** son los que nos permiten reconocer palabras. Para lograrlo puede utilizar dos vías: la ESTRATEGIA VISUAL que conecta directamente los signos gráficos con su significado y la ESTRATEGIA SUBLÉXICA O FONOLÓGICA que transforma los signos gráficos en sonidos a través de las Reglas de Conversión Grafema-Fonema (R.C.G.F.) Ambas estrategias deben ser entrenadas y estimuladas en el trabajo con la lectura.

Finalmente los **PROCESOS DE ALTO NIVEL** constan de dos tipos de operaciones: el PROCESAMIENTO SINTÁCTICO que es el que se produce cuando leemos oraciones (las palabras aisladas no nos proporcionan información sobre el mensaje del texto) y nos permite extraer la información luego de poner en funcionamiento las claves gramaticales a partir de la relación que tienen las palabras dentro de la oración. El otro es el PROCESAMIENTO SEMÁNTICO que se encarga de extraer el mensaje del texto para integrarlo a nuestra estructura de conocimientos. Para ello realizamos un procesamiento micro y macroestructural que nos permitirá comprender el significado global del texto e incorporarlo a nuestra memoria de largo plazo para así incrementar nuestra red semántica.

A partir de este modelo es que hemos diseñado los ejercicios de recuperación para cada uno de los procesos de la lectura basados en las sugerencias y recomendaciones expuestas en el Manual de la **BATERÍA DE EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS LECTORES, REVISADA (PROLEC-R2007)** cuyos autores son F. Cuetos, B. Rodríguez, E. Ruano y D. Arribas.

Somos conscientes que a medida que apliquemos estas fichas a nuestros niños(as) y jóvenes con dificultades de la lectura podremos precisar los defectos que este material contiene e ir mejorándolo en ese proceso. Esperamos que sea de gran utilidad para el conjunto de docentes y especialistas en problemas de aprendizaje.

ESTHER VELARDE CONSOLI.



RECUPERACIÓN DE PROCESOS SINTÁCTICOS

FICHA N° 1:

INSTRUCCIONES: “A continuación tienes una serie de oraciones. Identifica el sujeto subrayándolo de rojo y al predicado subrayándolo de azul. Luego responde: ¿quién hace la acción? ¿Qué acción hace?”

1. *Mi hermano me dijo que me esperaba en el terminal.*
2. *Ustedes, a quienes ayudé, me han respondido bien.*
3. *Llegamos a la casa donde estuvimos la vez pasada.*
4. *No vayas adonde no te llaman.*
5. *Antonio llegó cuando yo salía.*
6. *Como nada sabía de lo ocurrido, se fue tranquilamente.*
7. *La modista cobra caro, pero trabaja bien.*

RESPUESTAS:

1. *Mi hermano me dijo que me esperaba en el terminal.*

2. *Ustedes, a quienes ayudé, me han respondido bien.*

3. *Llegamos a la casa donde estuvimos la vez pasada.*

4. *No vayas adonde no te llaman.*

5. *Antonio llegó cuando yo salía.*

6. *Como nada sabía de lo ocurrido, se fue tranquilamente.*

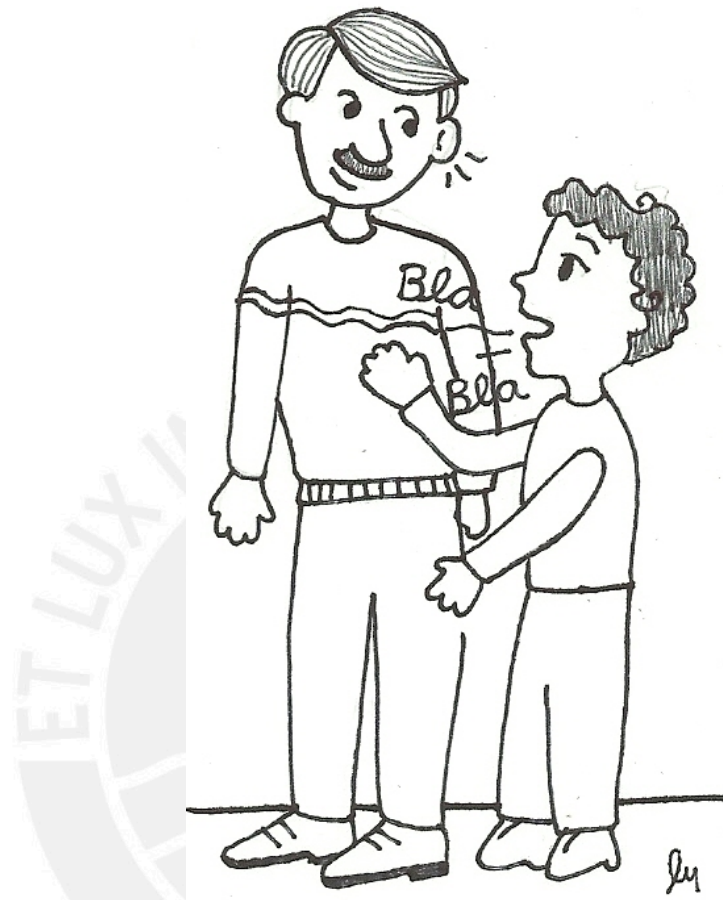
7. *La modista cobra caro, pero trabaja bien.*

FICHA N° 2: INSTRUCCIONES: “A continuación tienes un dibujo seguido de tres oraciones. Debes leer las tres oraciones y elegir aquella que es la que le corresponde al dibujo”.



- La niña está abrazando a la muñeca.
- La muñeca está abrazando a la niña.
- A la niña la abraza la muñeca.

FICHA N° 3:



El padre está hablando al niño.

Al padre le habla el niño.

El niño escucha al padre

FICHA N° 16:



Las niñas _____ con sus juguetes.

FICHA N°22:



*El profesor está explicando la clase
Alumnos..*

FICHA N°23:



Mamá habla cariñosamente _____ bebé.

FICHA N°31: INSTRUCCIONES: “A continuación leeremos una parte inicial de un cuento. Tu tarea es completarlo de manera creativa.



Un día, un pastor estaba cuidando sus ovejas con mucho cuidado cuando en eso se acercó un puma.

Entonces.....
.....
.....
.....
.....
.....

FICHA N°37:

“El deportista levanta las pesas durante su entrenamiento.”



¿QUÉ HACE EL DEPORTISTA?.....

¿QUÉ LEVANTA EL DEPORTISTA?.....

¿CUÁNDO LEVANTA LAS PESAS EL DEPORTISTA?.....

FICHA N°56: INSTRUCCIONES: “A continuación te mostraré un conjunto de palabras que se encuentran desordenadas. Ordénalas correctamente y construye la oración”.

trabajador

periódico

lee

El

el

¿CUÁL ERA LA ORACIÓN?

.....

.....

FICHA N° 67: INSTRUCCIONES. “A continuación se mostrará al grupo una lectura escrita en papelógrafo. La misma tiene los signos de puntuación de color rojo y de mayor tamaño. El profesor leerá en voz alta marcando bien los signos de puntuación. Luego la lectura será grupal. Finalmente cada niño lee en forma individual”.

“EL HELADERO”

Juan, el heladero, era un hombre flaco y conversador, de ojos negros muy brillantes. Siempre llevaba una gorra celeste y unas zapatillas negras viejísimas. Era un hombre trabajador y ahorrativo, pero muy olvidadizo. Era tan despistado que a veces se olvidaba de cobrarnos. Por eso jamás nos fiaba, ni siquiera un chupete de hielo.



FICHA N°13:

“UN LUGAR PRECIOSO”

Huanchaco es un pequeño puerto pesquero que conocí el verano pasado cuando fui de viaje a La Libertad. Este balneario está situado a sólo diez kilómetros de Trujillo. Dicen que es uno de los puertos más encantadores del norte peruano. El sol, las playas, la gente y la comida son atractivos para los visitantes.

RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:	
1.	<i>¿Qué era Huanchaco?</i> <hr/> <hr/>
2.	<i>¿Cuándo conoció Huanchaco?</i> <hr/> <hr/>
3.	<i>¿En dónde está situado Huanchaco?</i> <hr/> <hr/>
4.	<i>¿Qué dicen de Huanchaco?</i> <hr/> <hr/>
5.	<i>¿Qué es atractivo para los visitantes?</i> <hr/> <hr/> <hr/>

RECUPERACIÓN DE LOS PROCESOS SEMÁNTICOS

INSTRUCCIONES:

- *A continuación leerás primero un texto completo.*
- *Tu tarea será colocarle un título al mismo.*

FICHA N°19:

“ _____ ”

“¡Soy el orgullo de mi barrio!”, sonríe Marcela, pero a la vez se queja, pues dice haber perdido su identidad. Ya nadie la conoce por su nombre, sino por ser la señora de La Casa del Alfajor. “Alfajorcitos”, así llaman a sus hijos. Los tres han pasado por su cocina, por su fábrica, por sus tiendas. Desde chicos, junto a ella, a papá y a la abuela, se curtieron y aprendieron a ganarse el sol.



Piensa y responde :
¿Qué información extraigo del texto?

¡Mira cómo mezclo un nuevo color! Primero voy a poner un poco de pintura blanca en el plato. Ahora le voy a agregar pintura roja. Hice pintura rosada.



Piensa y responde:
¿Qué información debes tener primero para procesar la nueva información del texto?

FICHA N°41: INSTRUCCIONES: “Leeremos juntos(as) esta historia hasta la palabra **STOP**. Luego me dirás ¿cómo crees que

“¿Una muñeca?”

-Mamá, me gustaría tener una muñeca- le dijo Claudia a su madre.

-¿Qué clase de muñeca te gustaría tener?- preguntó la mamá.

-Me gustaría una muñeca que sepa hablar, caminar y comer.

-¿Nada más, Claudia?

-Y que se ría, y que haya que bañarla, y que tenga el pelo largo para poder peinarla....

-¿Eso no más?

- Y que duerma si le canto, y que me dé besitos.

Entonces la mamá le dijo...



¿Cómo terminará la historia?

¿Por qué crees esto?

***“AHORA LEE ESTE CONJUNTO DE ORACIONES.
LUEGO DE LEERLAS, DEBES CORTARLAS Y
PEGARLAS DE MANERA ORDENADA PARA DARLE
SENTIDO AL TEXTO.”***

Le voy a decir a mamá dónde estoy.

Le voy a preguntar si puedo jugar.

Debo hacer una llamada por teléfono.

¿Puedo usar su teléfono?

FICHA N° 71:

INSTRUCCIÓN: “A CONTINUACIÓN TIENES UN CONJUNTO DE ORACIONES. TU TAREA ES LEERLAS Y ORDENARLAS PARA FORMAR UN TEXTO. COLOCA LOS NÚMEROS EN EL CASILLERO AMARILLO”

- a) En general, se encuentran formadas por gases como el hidrógeno y el helio.**
- b) Existen estrellas muy diferentes por su tamaño, su color y su luminosidad.**
- c) Por ello constituyen fuentes enormes de energía.**
- d) Las estrellas son los cuerpos más estables y más abundantes de las galaxias.**
- e) Estos se encuentran a una temperatura muy elevada.**

FICHA N° 73:

INSTRUCCIONES: “Leamos este cuento. Trata de identificar en qué parte del cuento me indica la Introducción, la Trama y el Desenlace”.

EL DIENTE QUE SE ASUSTÓ”

Marcia tenía un diente suelto.

“Este diente se me va a hacer”, pensaba ella.

Pero el diente no se caía.

Un día pasó algo muy raro:



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

-Te voy a llevar al dentista para que te lo saque- dijo la mamá.

El dentista preparó sus instrumentos

-Te voy a poner una inyección- dijo,

“EL DIENTE QUE SE ASUSTÓ”

	<p>1. INTRODUCCIÓN</p>
	<p>2. TRAMA</p> 
	<p>3. DESENLACE</p>

FICHA N° 83

No hay ciudad sin poesía infantil



Gato Embotado viene y va,
¿Pensando en qué?, ¿quién lo sabrá?

En toda Francia
no hay arrogancia
como la de él, cuando el acero
saca a brillar, fuerte y ligero.

Hasta las ranas, a su paso,
se echan al agua, por si acaso,
Gato Embotado viene y va.
Y lo que piensa Dios lo sabrá.

Enrique Banchs
(1888-1968)
argentino



www.ciudadpoesia.buenosaires.gov.ar



Buenos Aires
Gobierno de la Ciudad

*ANTES DE LEER LA POESÍA, OBSERVA LAS
IMÁGENES Y RESPONDE:*

¿QUIÉN SERÁ EL PERSONAJE DE LA POESÍA?

*¿QUÉ OTROS ELEMENTOS RECONOCES APARTE
DE LAS IMÁGENES?*

LUEGO LEE LA POESÍA Y CONTESTA

*¿POR QUÉ CREES QUE SE LE DICE AL GATO
EMBOTADO?*

¿EL GATO SERÁ VALIENTE?
