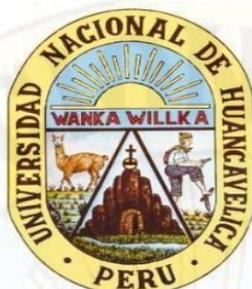


UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA

(CREADA POR LEY N° 30220)



FACULTAD DE EDUCACIÓN PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN ACADÉMICA TRABAJO DE INVESTIGACION

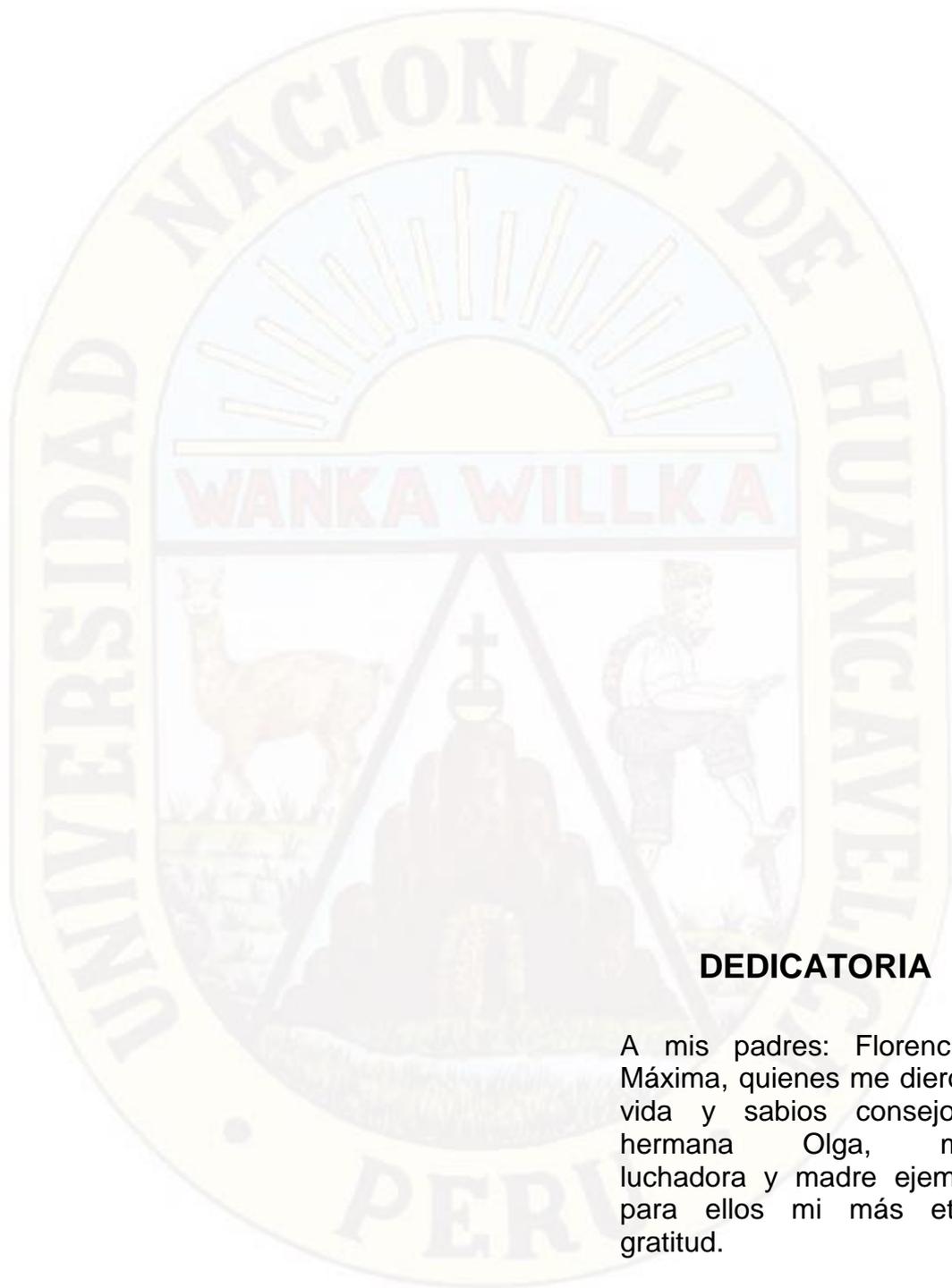
“NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 143 “SOLIDARIDAD II” DE CAMPOY 2016

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN
PRESENTADO POR:

GUILLERMO CAYO ALMONACID ALVITREZ

HUANCAMELICA

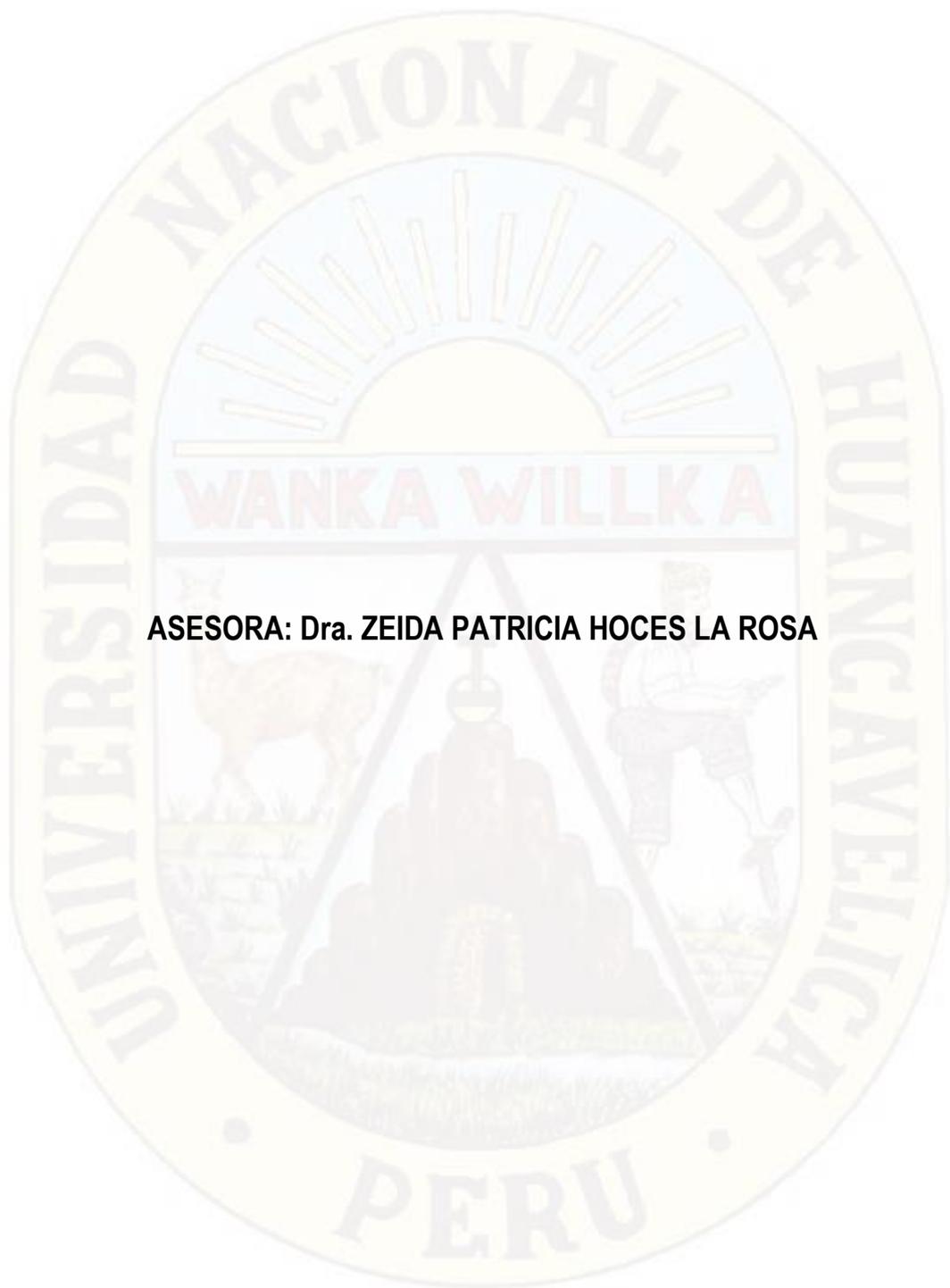
2017



DEDICATORIA

A mis padres: Florencio y Máxima, quienes me dieron la vida y sabios consejos y hermana Olga, mujer luchadora y madre ejemplar, para ellos mi más eterna gratitud.

Guillermo



ASESORA: Dra. ZEIDA PATRICIA HOCES LA ROSA

RESUMEN

El presente trabajo de investigación pretende generar la reflexión sobre la comprensión lectora y sus niveles de desarrollo entre los estudiantes peruanos, en especial los de las instituciones públicas de educación secundaria y la importancia que tiene el tratamiento por igual de parte del Ministerio de Educación a todos y cada de los estudiantes e instituciones educativas del país y en forma particular en la comunidad educativa de la Institución Educativa No 143 “Solidaridad II” Campoy – Lima. Metodológicamente se realizó el análisis de la problemática de estudio desde la perspectiva teórica y empírica, se trazaron los objetivos tanto generales como específicos, se ha utilizado. Se analiza los fundamentos teóricos de la comprensión lectora, la importancia de las estrategias, motivación estudiantil, el enfoque comunicativo textual con que el DCN plantea el tratamiento de la comprensión de textos a nivel nacional de manera oficial. Lo abordado permitirá la reflexión de la comunidad educativa, el compromiso docente, el acompañamiento de los padres de familia y la responsabilidad comprometida de los discentes. Después de la aplicación de la prueba de comprensión lectora se evidenció que el 47.7% de los estudiantes de la unidad muestral tienen un nivel de desarrollo de comprensión lectora en proceso, lo que compromete el esfuerzo conjunto de la comunidad educativa de la institución intervenida para emplear estrategias pertinentes para la superación de dicha problemática.

PALABRAS CLAVES

(Comprensión lectora en estudiantes del segundo grado)

ÍNDICE

Portada	
Dedicatoria	
Asesora	
Resumen	
Palabras clave	
Índice	
Introducción	

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema	7
1.2 Formulación del problema	17
1.3 Objetivos: generales y específicos	17
1.4 Justificación... ..	18
1.5 Limitaciones de la investigación... ..	19

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes	21
2.2 Bases teóricas	26
2.3 Variable de estudio.....	56

CONCLUSIONES	60
SUGERENCIAS	61
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
ANEXOS	71

INTRODUCCIÓN

En este trabajo de investigación se da a conocer como se ha venido desarrollando la comprensión lectora en los estudiantes, sobre todo de educación secundaria, sus teóricos y como ha venido evolucionando.

Tiene como objetivo general determinar el nivel de desarrollo de la comprensión lectora del total de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria en la Institución Educativa No 143 "Solidaridad II" en Campoy Lima en el año 2016 y como objetivo específico identificar el nivel de desarrollo de comprensión lectora en que se encuentran los estudiantes mencionados.

Los estudiantes de todos los niveles educativos deben ser motivados a la lectura y en las instituciones educativas deben recibir el tratamiento adecuado en cuanto al desarrollo de la comprensión lectora, sabemos también que el desarrollo de la comprensión lectora depende de o está en estricta relación al sujeto lector, lo que pueden hacer los demás es promover su desarrollo y en esa perspectiva brindarles la teoría e instrumentos necesarios para su práctica en su proceso lector.

La teoría y la práctica constituyen la base fundamental para la adquisición de conocimientos y en ese ordenamiento los estudiantes de educación secundaria que constituyen la razón de esta monografía deben reflexionar y tomar conciencia que en el proceso de sus aprendizajes y especialmente del desarrollo de su comprensión lectora tienen que articular estrategias de aprendizaje o comprensión lectora indistintamente para el desarrollo del proceso gradual de su conocimiento intelectual.

El fundamento de la educación es brindar educación integral a los individuos y basados en esta apreciación deben brindar a los estudiantes una formación plena de calidad, dirigida al desarrollo de sus capacidades

comunicativas que vienen hacer las herramientas que les permitan avanzar en su formación tanto humana, estudiantil como profesional.

Pensando en ello, el suscrito, presenta en esta monografía los sustentos teóricos y las evidencias empíricas que permitan el conocimiento, reflexión y compromiso del lector para seguir mejorando el desarrollo de su comprensión lectora y el fortalecimiento espiritual en el camino de la educación.

Este trabajo de investigación está compuesta por los siguientes capítulos:

En el primer capítulo: Planteamiento del problema, La descripción del problema; Formulación del problema; Objetivos: general y específico; Justificación y Limitaciones de la investigación.

En el segundo capítulo: Marco Teórico, Antecedentes; Bases teóricas; Variable de estudio y finalmente las Conclusiones, Sugerencias y Referencias bibliográficas.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

Actualmente la comprensión lectora por parte de los estudiantes se encuentra en un momento difícil a nivel mundial, debido entre otras razones, a la presencia magnificada del uso del internet, y redes sociales o tecnología de la información, por lo menos, así lo están planteando muchos estudiosos, al identificar en la práctica, o en la realidad empírica, ingentes cantidades de estudiantes de los diversos niveles educativos que no comprenden lo que leen y tienen serias deficiencias en la escritura; por ejemplo, escriben abreviadamente con nuevos símbolos que son comprendidos con facilidad por sus pares, al respecto Gutiérrez, Mario (2014) psicólogo educativo, sostiene que en contraparte a la lectura de libros, los niños y jóvenes se han aficionado a la televisión los video juegos, las computadoras y la internet. Parecen tener habilidades innatas para el manejo de estos aparatos y los usan con soltura y confianza. Nacieron con la tercera ola. Los adultos aprendimos a mirar los programas de televisión, con cortes de anuncios comerciales, porque no existía todavía el control remoto de las videocaseteras que permiten ver películas sin interrupciones. Los niños y jóvenes saltan constantemente de un canal a otro y aparentemente son capaces de seguir la secuencia de dos o más programas al mismo tiempo, se desesperan cuando los adultos tratan de ver un solo canal mirando los anuncios comerciales completos. Lo mismo pasa con los video juegos, los niños y jóvenes son capaces de dominar rápidamente los complejos movimientos que exigen los juegos, pero esto resulta casi imposible para un adulto. Todos estos fenómenos están siendo objeto de estudio, lo que resulta evidente es que los niños y jóvenes que están en contacto con las nuevas herramientas tecnológicas, están desarrollando nuevas habilidades que es necesario conocer para que las

escuelas puedan aprovecharlas en la labor educativa; concluye manifestando:

- La lectura en su esencia se mantendrá presente mientras exista el lenguaje alfabético sin importar si su soporte material es papel, plástico o la pantalla de una computadora, lo que está modificándose de manera acelerada es la forma en que se presenta el texto y accede a la información.
- La multimedia interactiva y la realidad virtual son medios tecnológicos que están desplazando al texto impreso en papel como instrumento de información y comunicación.
- Los avances científicos y tecnológicos están produciendo una nueva forma de analfabetismo entre las personas que por falta de recursos o interés, no han podido aprender los nuevos lenguajes, surgidos a partir de la llegada de las computadoras y las modernas tecnologías de información y comunicación, entre los que se destaca la Internet.

Sostenemos en base a lo expuesto por este psicólogo que la tecnología de información y comunicación se está convirtiendo en un serio competidor del libro impreso, siendo esto, otro de los factores que actúa en contra del gusto por la lectura en soporte de papel, sobre todo en las generaciones jóvenes que están en las etapas de formación de sus competencias lectoras, como es el caso de los alumnos de educación primaria y que por ello es necesario que tanto padres de familia como las instituciones educativas trabajen o estimulen a sus hijos trabajar en los dos planos, tanto a nivel los libros impresos como los que maneja la tecnología en su vertiginoso avance.

Así mismo Levis, D. (2007) sostiene que en el chat no se controla la narración sino la interacción. La autoría es compartida, pues las sucesivas intervenciones de los interlocutores son las que construyen la continuidad del relato, que acostumbra a ser improvisado y sin aspiraciones estéticas, aunque no por ello insignificante. (Levis, 2007).

Este planteamiento refuerza lo vertido en el párrafo anterior, puesto que se debe dar razones suficientes, sostenidas en una dirección adecuada, para

que los aprendices de lectores, como son los alumnos de los diversos niveles educativos, puedan emplear la tecnología de la información y la comunicación utilizando estrategias que los ayuden a discernir ideas, conceptos u otras indicaciones requeridas.

La realidad así expuesta muestra que en los últimos años, la evaluación lectora en el mundo, la lideran a los países asiáticos en los primeros lugares en comprensión lectora, Finlandia ha bajado del primer lugar en que encontraba y desgraciadamente nuestro sigue en los últimos puestos. Veámoslo en el siguiente cuadro:

CUADRO No 1

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA-PISA

Puesto	País	Matemáticas	Lectura	Ciencias
1	Shanghai-China	613	570	580
2	Singapur	573	542	551
3	Hong Kong-China	561	545	555
4	Taipei	560	523	523
5	Corea del Sur	554	536	538
6	Macao-China	538	509	521
7	Japón	536	538	547
8	Liechtenstein	535	516	525
9	Suiza	531	509	515
10	Holanda	523	511	522
11	Estonia	521	516	541

12	Finlandia	519	524	545
13	Canadá	518	523	525
14	Polonia	518	518	526
15	Bélgica	515	509	505
16	Alemania	514	508	524
17	Vietnam	511	508	528
18	Austria	506	490	506
19	Australia	504	512	521
20	Irlanda	501	523	522
21	Eslovenia	501	481	514
22	Dinamarca	500	496	498
23	Nueva Zelanda	500	512	516
24	República Checa	499	493	508
25	Francia	495	505	499
26	OCDE	494	496	501
27	Reino Unido	494	499	514
28	Islandia	493	483	478
29	Letonia	491	489	502
30	Luxemburgo	490	488	491
31	Noruega	489	504	495

32	Portugal	487	488	489
33	Italia	485	490	494
34	España	484	488	496
35	Rusia	482	475	486
36	Eslovaquia	482	463	471
37	Estados Unidos	481	498	497
38	Lituania	479	477	496
39	Suecia	478	483	485
40	Hungría	477	488	494
41	Croacia	471	485	491
42	Israel	466	486	470
43	Grecia	453	477	467
44	Serbia	449	446	445
45	Turquía	448	475	463
46	Rumanía	445	438	439
47	Chipre	440	449	438
48	Bulgaria	439	436	446
49	Emiratos Árabes Unidos	434	442	448
50	Kazajistán	432	393	425
51	Tailandia	427	441	444

52	Chile	423	441	445
53	Malasia	421	398	420
54	México	413	424	415
55	Montenegro	410	422	410
56	Uruguay	409	411	416
57	Costa Rica	407	441	429
58	Albania	394	394	397
59	Brasil	391	410	405
60	Argentina	388	396	406
61	Túnez	388	404	398
62	Jordania	386	399	409
63	Colombia	376	403	399
64	Qatar	376	388	384
65	Indonesia	375	396	382
66	Perú	368	384	373

Fuente: Diario "El Comercio" Lima. 20-03-2017

Datos reconfirmados por las evaluaciones posteriores a la información que se da en las líneas precedentes.

Los diversos países adoptan diferentes estrategias con la finalidad de mejorar la comprensión lectora de su población, así tenemos que en el caso

Bolivia, los maestros a pesar de sus limitaciones aportan nuevas estrategias para que sus estudiantes puedan superar las vallas en que se encuentran la niñez y la juventud de ese país, la comprensión lectora en esa nación, se radicaliza, porque los maestros se encuentran con un reto latente como es tener que compartir con el idioma nativo.

En Argentina, Venezuela, Ecuador, Colombia, Chile, Brasil, y en muchos otros países, la comprensión lectora tiene una característica especial, pero sí, concuerdan en que aún hay problemas álgidos para que en un porcentaje elevado los estudiantes puedan alcanzar las metas planteadas en la comprensión lectora, motivo por el cual cada gobierno impone las medidas correctivas para salir del estancamiento en que se encuentran sus estudiantes, todo ello debido a que como países en vías de desarrollo todavía no se ha podido combatir en su totalidad ese dilema que tiene de preocupación a cada país latinoamericano.

Pensamos que en el Perú, lo primero que se debe combatir es la poca o mala alimentación de los estudiantes que asisten a las clases, frente a la desnutrición y a la mala alimentación, ¿de qué sirve que un docente trate de enseñar las diferentes técnicas y/o estrategias de comprensión lectora si es el estudiante, como procesador de lectura el que tiene la mala alimentación; sin embargo, también es loable reconocer que no se puede ni se debe tener una actitud derrotista o fatalista, por lo que se debe incidir en las diferentes formas de brindar herramientas de comprensión lectora a nuestros estudiantes para que no queden marginados del mundo del conocimiento.

En un estudio serio, también tenemos que exponer los últimos informes dados por el MINEDU a fines del año 2016, después de la evaluación que realiza a los estudiantes del segundo grado de educación primaria y secundaria a nivel de escuelas y colegios públicos y privados, que menciona a grandes titulares que la comprensión lectora en estudiantes peruanos subió en el 50% en el 2015. Este resultado significa un crecimiento de 6% en comparación a los resultados de 2014 en comprensión lectora y de 1% en

matemática. El texto completo del informe textualmente dice así; el mismo que fue publicado en RPP Noticias, el 14 de marzo de 2016:

El 50% de estudiantes de segundo grado de primaria de escuelas públicas y privadas de todo el Perú alcanzó el nivel satisfactorio de aprendizaje en comprensión lectora y 27% en matemática, de acuerdo a la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2015 aplicada a 509 mil alumnos, informó el Ministerio de Educación (Minedu).

Destacó que este resultado significa un crecimiento de 6 puntos porcentuales en comparación a los resultados de 2014 en comprensión lectora y de 1 punto porcentual en matemática.

En el caso de los estudiantes de las escuelas públicas, el incremento en el nivel satisfactorio se dio tanto en comprensión lectora como en matemática (en 7 y 2 puntos porcentuales, respectivamente).

En las escuelas privadas, los estudiantes mejoraron en comprensión lectora en 4 puntos porcentuales; sin embargo, en matemática se registró 1 punto porcentual menos que el 2014.

Cabe destacar que en la ECE 2015, el porcentaje de estudiantes de nivel satisfactorio en matemática de las escuelas públicas es más alto que el de las escuelas privadas.

“Los resultados nos muestran que la educación pública sigue mejorando, pero que aún nos queda una gran brecha por recorrer”, subrayó el titular del Minedu, Jaime Saavedra.

El porcentaje de estudiantes en el nivel más bajo de desempeño continuó disminuyendo. Entre el 2014 y el 2015 este porcentaje disminuyó en 6 puntos porcentuales en comprensión lectora y en 8 puntos porcentuales en matemática.

Del 2011 a 2015 los estudiantes de las escuelas rurales, avanzaron en 13 puntos porcentuales en comprensión lectora (pasando de 6% a 19%) y en 8 puntos porcentuales en matemática (pasando de 4% a 12%).

El último año, la comprensión lectora mejoró en 2 puntos porcentuales, pero en matemática se redujo en 1 punto porcentual.

Cada año el reto es mayor debido a que la migración a zonas urbanas deja en el ámbito rural a los hogares de más difícil acceso donde además se presentan los menores resultados educativos.

A nivel regional el departamento que obtuvo el mayor porcentaje de estudiantes en el nivel satisfactorio en las dos competencias evaluadas fue Tacna, obteniendo un 78% y 54% en comprensión lectora y matemática respectivamente.

Asimismo, la región que más ha subido en el último año en el nivel satisfactorio en comprensión lectora es Ayacucho con una mejora de 13 puntos porcentuales de 2014 a 2015, pasando de 35% a 48%.

El 2015 fue el primer año en que se tomó la evaluación a estudiantes de segundo grado de secundaria.

Saavedra resaltó el esfuerzo que ha realizado el ministerio al incorporar acerca de medio millón de estudiantes en una prueba censal a fin de identificar los niveles de aprendizajes en un grado muy importante, en el que se tiene por delante tres grados más para fortalecer las estrategias pedagógicas y apoyarlos en su camino a concluir satisfactoriamente la secundaria y afrontar la educación superior con mejores oportunidades.

La evaluación muestra que 15% de los estudiantes logran el nivel satisfactorio en comprensión lectora y 10% en matemática. “Los resultados nos reflejan que la Secundaria ha estado abandonada por décadas.” afirmó.

Para enfrentar esta realidad, desde el 2015 se viene implementando el modelo de Jornada Escolar Completa en secundaria. Con este modelo se busca mejorar la cantidad y calidad de las horas recibidas. Se incrementa el número de horas para matemática, educación para el trabajo, ciencias, educación física e inglés.

Este modelo se ha venido implementando progresivamente en 1,000 escuelas secundarias el 2015 y en 600 adicionales el 2016.

Respecto a la evaluación censal aplicada a estudiantes de cuarto grado de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), los resultados en el nivel satisfactorio fueron de 26,5% en comprensión lectora subiendo 8 puntos porcentuales en comparación al año anterior.

“El Minedu distribuirá el informe de resultados ECE 2015 a los gobiernos regionales, direcciones regionales de educación (DRE) y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) con el objetivo de que sean utilizados en la planificación de estrategias para la mejora de los aprendizajes en cada localidad”, indicó Saavedra.

Asimismo, distribuirá informes personalizados a los padres de familia para que conozcan los resultados de la ECE 2015 y puedan apoyar a sus hijos en mejorar sus aprendizajes.

Nuestra apreciación es que esta realidad expuesta en los primeros ocho párrafos es triste, pero en el área rural es más significativa esta problemática, sin dejar de incidir en los cinturones urbano marginales de las capitales de los grandes departamentos o regiones que forman el país.

En los párrafos subsiguientes, el ministro de aquel entonces, Saavedra informa los “logros de los segundos grados “de educación primaria y secundaria en comprensión lectora; sin embargo, no se trata de incidir en estrategias de aprendizaje en las áreas evaluadas por PISA o OCDE, sino de mejorar la comprensión lectora de todos y cada uno de los estudiantes de los diversos grados y niveles de estudio. Solo así, estaremos convencidos

del real compromiso del estado para con la educación de calidad de los estudiantes peruanos.

En el caso particular de la institución educativa No 143” Solidaridad II” Campoy – Lima, los estudiantes presentan las debilidades expuestas en los primeros ocho párrafos del presente planteamiento, respecto de la comprensión lectora, siendo urgente, evaluar el nivel en que se encuentran para poder brindar las alternativas de mejora, sustentadas en datos científicamente obtenidos. Realidad que evidencia que no todas las instituciones educativas están siendo atendidas para mejorar la comprensión lectora en los grados que pomposamente informa el MINEDU, que han mejorado en un 50% en comprensión lectora.

1.2. Formulación del problema

¿Qué nivel de desarrollo de comprensión lectora presentan los alumnos del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa N° 143 “Solidaridad II” de Campoy – 2016?

1.3. Objetivos: General y específicos

1.3.1 Objetivo general

Determinar el nivel de desarrollo de comprensión lectora que presentan los alumnos del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa N° 143 “Solidaridad II” de Campoy – 2016

1.3.2 Objetivos específicos

Identificar y describir el desarrollo de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa N° 143 “Solidaridad II” de Campoy – 2016.

1.4. Justificación

En la institución educativa N° 143 “Solidaridad II” de Campoy – 2016, se hizo prioridad realizar una investigación monográfica en el año 2016 debido a las debilidades que sobre comprensión lectora evidencian los estudiantes del segundo grado de educación secundaria, en tal razón es importante identificar y analizar el estado actual de la comprensión lectora para ubicar el nivel en que se encuentran.

Son importantes los hallazgos del estudio, tanto para los propios estudiantes, como para los profesores, autoridades educativas de la institución, y para los padres de familia porque aportaran información necesaria para la toma de decisiones en cuanto a identificar alternativas de solución o mejora de la problemática.

Los instrumentos utilizados para la determinación de la comprensión lectora de la unidad muestral han permitido la recopilación seria de la información y sus resultados formarán parte de los antecedentes de futuras investigación que al respecto se hicieran.

Considerando la trascendencia que tiene la lectura, su comprensión y la valoración que de ella se desprende, corresponde a la familia, y a las instituciones educativas promover su desarrollo, estimular la predisposición anímica de los aprendices de lector, entre otras acciones positivas.

Reconociendo el indudable valor de la lectura, su proceso de comprensión, y la importancia que cada día adquiere frente a la vertiginosidad del avance de información, se debe dar a conocer a los estudiantes el nivel de comprensión lectora en que se encuentran, hacerlos reflexionar y sensibilizarlos, que es un instrumento valioso que deben aprovechar para enfrentar la competitividad académica durante su etapa estudiantil y posteriormente en el mercado laboral.

Finalmente, diremos que estamos convencidos que los resultados del presente estudio será útil tanto para los docentes/maestros como para las autoridades educativas de la institución, pues serán ellos los encargados de tomar las decisiones adecuadas y oportunas para manejar estrategias de

comprensión lectora en todos y cada una de las asignaturas y no dejarlo únicamente en manos del profesor de lenguaje o comunicación.

Se refuerza la presente justificación con lo vertido por Leoni, S (2012), quien resalta la importancia del lenguaje y su valoración cada vez más en las sociedades modernas. Esto se debe a que no solo define al ser humano, sino que también facilita y perfecciona las relaciones humanas en sí y con el contexto que las rodean.

La lectura es el verdadero camino hacia el conocimiento y la libertad, ya que nos permite viajar por los caminos del tiempo y el espacio, así como también conocer y comprender las diferentes sociedades y sus culturas. En los niños, la lectura no solo divierte y desarrolla su vocabulario, sino que incentiva su imaginación, aumenta el conocimiento académico y de la vida diaria, y le facilita la interacción con los demás integrantes de la sociedad.

En el documento “Hacia las Sociedades del Conocimiento” (Unesco, 2005) se plantea que a partir de una sociedad tan tecnologizada como la que vivimos, tanto la escritura como la contabilidad deben ser elementos omnipresentes e indispensables para la vida cotidiana y el ejercicio de la ciudadanía

El dominio lector, la escritura y el cálculo elemental siguen siendo los objetivos primordiales para “Aprender a Aprender” e ir desarrollándonos cada vez más como seres autónomos, y no dependientes de cualquier gobierno o ideología de turno. (UNESCO: 2005).

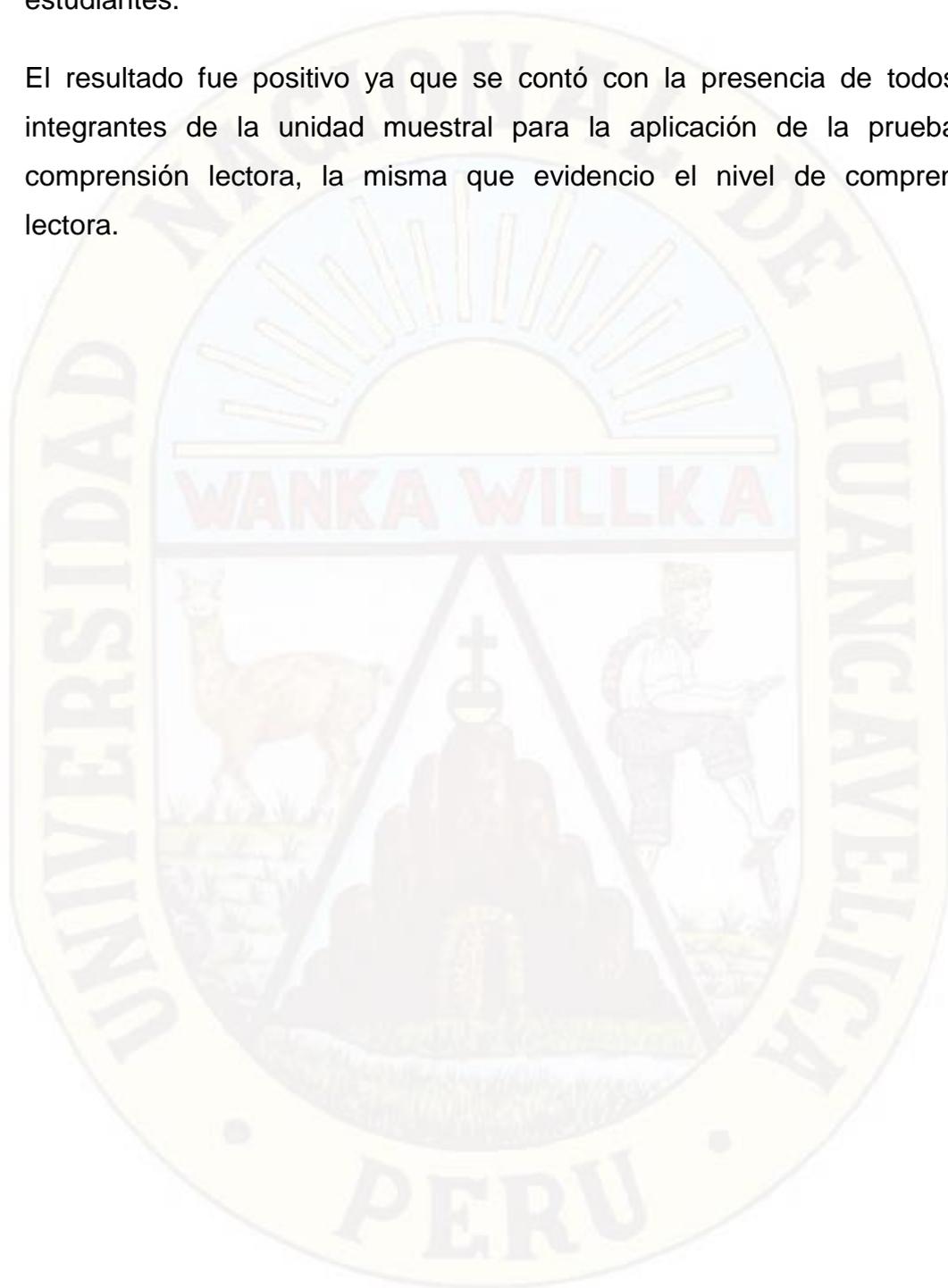
Nuestro país forma parte de la UNESCO y está obligado a cumplir con sus acuerdos, por lo menos así, lo creemos. Ojalá que las autoridades políticas y educativas tomaran conciencia de esto que decimos y que sabemos también que muchas veces con anterioridad se ha dicho y escrito mucho.

1.5. Limitaciones de la investigación

La dificultad u obstáculo que se nos presentó en la ejecución de la presente monografía estuvo relacionada con la utilización del tiempo, ya que se aplicó el instrumento en tiempo extracurricular y en donde no se tenía la seguridad de contar con la presencia de toda la muestra de estudio, por lo

que se tuvo que realizar previa campaña de sensibilización entre los estudiantes.

El resultado fue positivo ya que se contó con la presencia de todos los integrantes de la unidad muestral para la aplicación de la prueba de comprensión lectora, la misma que evidencio el nivel de comprensión lectora.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES

En nuestra indagación sobre comprensión lectora en relación al nivel de logro en estudiantes de educación secundaria, hemos podido identificar a nivel internacional los siguientes:

Salas (2012). El desarrollo de la comprensión Lectora en los estudiantes del tercer semestre del Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León, ejecutada en la ciudad de Nueva León – México, llegando a las siguientes conclusiones:

Tanto en México como en diferentes países de América los estudiantes tienen problemas en poder entender y comprender un texto cualquiera, no pueden reconocer el nivel: literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora, esto quedó demostrado cuando los estudiantes fueron evaluados con la prueba PISA, en los últimos años ha sido la habilidad cognitiva más estudiada en México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), es un Organismo que fue creado por Decreto Presidencial en el año 2000 y desde entonces, tiene como tarea ofrecer a las autoridades educativas y al sector privado herramientas para evaluar el Sistema Educativo de los Niveles Básico y Media Superior.

La habilidad lectora, es una competencia evaluada en la prueba PISA, aplicada cada tres años a más de 60 países en el mundo. Dicha prueba se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes de 15 años en donde se evalúan habilidades matemáticas, de lectura y ciencia relacionadas con conocimientos, aptitudes y competencias que son relevantes para el bienestar personal, social y económico, es decir que dicha evaluación, mide la capacidad de los estudiantes para poder entender y resolver problemas auténticos a partir de la aplicación de cada una de las áreas principales de PISA.

Hernández, (2010). Desarrollando la comprensión lectora en el segundo año básico a través del juego dramático y el taller de teatro escolar, Chile. Llegaron a las siguientes conclusiones:

En Chile se identificó el problema en los niños del NB1, el problema de la deficiente comprensión lectora de los alumnos y alumnas en el segundo año básico, la encuesta arrojó algunas causas para este problema, una de ellas es la poca estimulación de los niños por la lectura, las actividades tediosas y sin creatividad fueron algunas de las detonantes para que los alumnos puedan tener este tipo de problemas en la comprensión lectora, para poder manifestar esta conclusión se investigó que los docentes realizaban con los alumnos, prueba de ello era la típica prueba al terminar el libro mensual con preguntas que lejos de medir su comprensión, mide la memorización en los estudiantes, a pesar de que en ese país se dieron las reformas educativas para beneficiar a los alumnos, se pudo afirmar que eran los agentes pasivos frente a la adquisición de sus aprendizajes.

Pero como cambiar el drama que envuelve a los estudiantes, cada vez se agudiza la situación del problema de la comprensión lectora, y está comprobado que los estudiantes no tienen la capacidad del análisis crítico que se dan en los textos que leen, para ello se pudo deducir que los estudiantes tenían el poco interés en el proceso de la lectura comprensiva, razón por la cual la lectura les dificulta entender y dar el sentido a lo que leen, por la cual el alumno aún no ha desarrollado las destrezas necesarias para que puedan responder a las exigencias del currículo en ese país.

Las estrategias utilizadas para el fortalecimiento de la comprensión lectora aún no son abordadas de manera eficiente, porque las propuestas pedagógicas han sido rutinarias y si se quiere mencionar a las evaluaciones son lo mismo, los alumnos solamente responden literalmente del texto, faltando los niveles inferencial y crítico en textos de comprensión lectora.

A nivel nacional, los antecedentes encontrados fueron:

Flores Sánchez (2004). Importancia de la Comprensión Lectora, monografía desarrollada en la Lambayeque. Arribaron a las siguientes conclusiones:

Una dificultad de aprendizaje muy común en nuestros días es la falta de comprensión lectora, lo que de alguna manera equivaldría a no saber leer, ya que la lectura no es un fin en sí mismo, sino un medio que nos permite llegar a unos significados. "A menudo los niños pueden confundir la lectura con reproducir una serie de sonidos que se encuentran impresos en una hoja, un problema que a veces puede venir asociado al método de aprendizaje de la lectura analítico, con el que la mayoría de adultos hemos aprendido, es decir, el método fonético" Desde nuestro punto de vista, la lectura no se puede considerar como tal hasta que no se asocia un significado a aquello que hemos descodificado, cuando hemos conseguido resolver el jeroglífico de signos y comprendemos que nos quieren decir todas esas letras impresas.

Una vez que el niño ha aprendido a descodificar debe saber que hay diferentes tipos de lectura en función de qué objetivo tenga nuestra lectura. Estos diferentes tipos de lectura, los debe conocer y por tanto deben ser enseñados, de lo contrario nos podemos encontrar con niños que leen de forma muy rápida cuando deben hacer una lectura comprensiva y por tanto cuando acaban de leer no han entendido nada de lo que leían, y si les preguntamos sobre lo que han leído recordarán informaciones inconexas con poco sentido o bien podrán incluso cambiar en gran parte el sentido del texto. Por el contrario, también podemos encontrar casos en los que realizan una lectura muy pausada, cuando deben de buscar una información muy concreta en el texto por ejemplo una fecha o un nombre, informaciones que podrían buscar de forma mucho más rápida adecuando su modalidad lectora a la intencionalidad de esta, de este modo si no realizan esta adecuación podríamos hablar de ineficacia lectora.

Franco Vilela, Menacho Montalvo, y Solís Núñez, (2001). Tesis: “Aplicación del Método Teclas para elevar el nivel de comprensión lectora en los alumnos del segundo grado de Educación Secundaria de la institución educativa privada Nuestra Señora del Carmen”. Instituto Superior Pedagógico Privado “San Marcos”, llegando a las siguientes conclusiones:

El objetivo básico fue desarrollar en el ámbito educativo la capacidad de reflexión a través de métodos y estrategias que se adapten a las exigencias de una educación que satisfaga las necesidades e intereses de los alumnos y la sociedad en el manejo de la comprensión lectora.

Para ello planteamos la aplicación del método **Teclas** porque estamos conscientes de que la lectura es un camino progresivo y sistemático que nos lleva por diferentes niveles hacia la producción creativa más alta.

Esta investigación – acción partió de un diagnóstico, para luego aplicar instrumentos de evaluación que permitió verificar la problemática hallada optándose por la aplicación de este método como propuesta de solución, que tiene pocas fases en su procedimiento.

Dicha aplicación se realizó en el I.E.P. “Nuestra Señora del Carmen” del distrito de San Martín de Porres”.

Es así que el Método Teclas es un proceso ordenado el cual, a través del manejo de técnicas, utilizadas de manera interrelacionadas permiten una comprensión lectora y un aprendizaje significativo, de un contenido vinculado a la formación académica del alumno.

Comprende una serie de técnicas como son el subrayado, resumen, análisis, inferencia, la extracción de ideas principales, que conjuntamente con los mapas conceptuales podemos afirmar que se obtiene un aprendizaje significativo.

El proceso considera lo siguiente:

- Leer y subrayar.
- Extraer las ideas principales y secundarias.
- Resumen argumentativo.

La aplicación se realizó con una muestra de 15 alumnos del 2º grado de Educación Secundaria, nivel socio económico medio.

Se formularon actividades, estrategias a través de sesiones de aprendizaje en un total de 18 módulos.

Se utilizaron como instrumentos de recolección de datos: lista de cotejo, registro etnográfico, diario, registro anecdótico, fotografías.

Para analizar los datos se utilizó la técnica de triangulación de fuentes.

Se establecieron las siguientes conclusiones:

- Al inicio de la aplicación los alumnos presentaban dificultades en el nivel de comprensión lectora, en el proceso se observó que del total de 15 alumnos sólo 5 de ellos no desarrollaron logros significativos, ya que presentaron dificultades en extraer ideas principales, secundarias y elaboración de resumen argumentativo, ya que fueron las más complejas y difíciles para ellos.
- El Método Teclas desarrolló en los alumnos la capacidad de reflexión permitiéndoles expresar en forma oral y escrita sus críticas positivas o negativas, siendo coherente con los textos leídos.
- Los alumnos mejoraron los hábitos de lectura silenciosa ya que siguieron las indicaciones por las investigadoras, lo cual fue logrado por 14 alumnos, lo que reflejó un logro cualitativo; sólo uno no pudo lograr esta habilidad por presentar problemas de concentración y atención dispersa.

- En las motivaciones de cada uno de los módulos, los alumnos descubrían el título de la lectura; lo cual permitió despertar el interés para leer y además permitió la participación activa y el trabajo en grupo. Esto lo evidenciamos en la lista de cotejo y registros etnográficos.

Soto, Alejandrina (2011) Tesis “Estrategias de Aprendizaje y Comprensión lectora de los estudiantes” en la Institución Educativa República de Venezuela del Cercado de Lima, donde manifiesta que son alumnos de diversos estratos sociales, cada estudiante tiene su propia identidad, los estudiantes poco o nada entienden lo que leen, motivo por el cual hay un gran incremento en el desinterés por la lectura, para ello se pudo demostrar con pequeños fragmentos de textos que los mencionados estudiantes no entendían lo que leían, lo cual motivó el interés para poder aplicar algunos aplicativos, y a la postre se logró cambiar este álgido problema no a la meta que en un inicio se había trazado.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Lectura

Como fundamento primigenio para el proceso de comprensión lectora debemos sustentarnos en el conocimiento de la lectura, es así que traemos al presente los vertidos por Solé, I. (2007) leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, a través del cual, el lector construye un significado, a partir de los conocimientos y experiencias previas de él, y con el propósito de satisfacer los objetivos que guían su lectura.

Además, enfatiza que, entender la lectura tiene diversas implicaciones que son:

- a) el lector es un sujeto activo que procesa y examina el texto a partir de sus conocimientos y experiencias previas.
- b) las lecturas tienen siempre un objetivo, su interpretación depende de este objetivo.

- c) el significado del texto lo constituye el lector.

Hay un significado que el autor quiso imprimir, pero prima más los conocimientos y experiencias del lector.

- d) leer implica comprender la lengua escrita, dependiendo de un proceso activo y permanente de predicción e inferencia.
- e) definitivamente leer no es sólo decodificar.

Saber leer, entonces, no es sólo deletrear, silabear y asignar sonidos a unas letras para luego formar con ellas palabras y frases. Este es solo un inicio que abre nuevos horizontes para interpretar el mundo circundante y sus posibilidades.

Leer es una práctica continua. En algunas ocasiones se asimila de manera abierta, porque el individuo permanece desde temprana edad en contacto con símbolos con los que se relaciona y aprende a interpretar. Pero hay otros signos más difíciles de comprender para descifrar lo que contienen los múltiples lenguajes que usan los seres humanos.

Leer no es solamente pasar la información escrita a lenguaje oral, esto implicaría solamente una técnica de decodificación; leer representa interactuar con un texto, comprenderlo y hacer uso de él con un objetivo determinado.

Solé (1997), afirma que debe existir un objetivo que guíe la lectura o que siempre se lee para alcanzar una finalidad. El abanico de objetivos y finalidades por las que un lector se sitúa frente a un texto es amplio y variado: evadirse, llenar un tiempo de ocio y disfrutar, buscar una información concreta, seguir una pauta o instrucciones para realizar determinada actividad, informarse acerca de un determinado hecho etc.

De lo plateado por esta autora, deducimos con claridad que la lectura pone en contacto al lector con el texto que está compuesto de símbolos y mensajes y que, por lo tanto, el lector trae a su presente las experiencias previas que tiene frente al reconocimiento de los signos, símbolos y

contenido temático del mismo, y de ninguna manera es una simple decodificación. Sino por lo contrario, es poner en práctica la capacidad de descubrir significados o mensajes implícitos, relacionar ideas a través de palabras claves presentes en el texto, entre otras habilidades que el lector utiliza.

En este reconocimiento de lo que es la lectura y de su gran importancia, citamos a López, (2013: p. 15) que sostiene:

En primer lugar, la lectura, así como que todas las demás actividades mentales, es una actividad privilegiada de los seres humanos, ya que son estos los únicos seres vivos que han logrado evolucionar en su intelecto de forma destacada. Esto significa que la lectura es una de aquellas actividades que nos diferencia frente a los demás seres vivos. Por lo general se inicia su adquisición desde temprana edad y se mantiene de por vida. “Ser lector autónomo implica incorporar al estilo de vida la lectura, y su asociación también depende de las condiciones sociales y culturales del contexto donde se vive y se aprende.

Entendemos el mensaje de este autor como la imperiosa necesidad de rodearnos de las condiciones necesarias para la práctica continua de la lectura, la misma que activará el proceso de comprensión al poner en ejercicio las operaciones mentales básicas y superiores, mejor aún, si en la etapa escolar, se brinda a los estudiantes las estrategias necesarias para promoverlas, conociendo previamente en qué nivel de comprensión lectora se halla.

El escolar provisto de las ventajas que implica lo manifestado en párrafo anterior, podrá disciplinarse y optimizar su estructura cognitiva y su inteligencia emocional, predisponiéndose para un aprendizaje autónomo que le permitirá modificar sus conocimientos y de hacer suyo, los nuevos conocimientos a lo largo de su vida.

Así mismo López (2013), manifiesta que hacer que los jóvenes se relacionen con el mundo de la lectura y de la escritura de forma placentera a veces resulta una tarea compleja, más en esta época en que poco vemos circulando libros entre sus manos por gusto personal. Se dice que la era

digital está cambiando las formas de leer y de escribir, pero cuando no se ha tenido una buena iniciación lectora y escritora, el medio no es garantía de cualificación de ninguna de las dos.

Este planteamiento refuerza lo que se expresara en el planteamiento del problema y al respecto, tendremos que ser enfáticos en afirmar que las tecnologías de la información requieren de individuos que sepan leer “géneros textuales” como el hipertexto, los „chats”, las simulaciones, los foros, etc., ya que en el internet se puede encontrar abundante información en la que cabe, aseveraciones, invenciones sin sustento científico, plagios, entre otros, y que es de vital importancia poner en práctica el pensamiento reflexivo, analítico y crítico.

2.2.2 Comprensión lectora

Spiro & Anderson(1997, citado en Hoces, Z: 2001.P 30-31) manifestaron que, “la comprensión lectora es el proceso de formar, elaborar, modificar e integrar estructuras de conocimiento” a lo que Hoces (2001) manifiesta que se puede considerar el grado de comprensión de la información contenida en un texto, en función de la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras relevantes de conocimiento; es decir, hasta qué punto se representa en estas estructuras de conocimiento, la información transmitida en el discurso y la importancia de las interrelaciones entre y dentro de las estructuras.

Palacios, M. (2001) desde otra perspectiva manifiesta que entender el significado de un texto no reside en la suma de significados de las palabras que lo componen, sino solo coincide con el significado literal del texto ya que ellos se construyen los unos en relación con los otros, indicando ello que la aceptación del significado de cada palabra depende de la frase donde aparece; así como el párrafo puede contener la idea central de un texto o construir un simple ejemplo según su articulación en el discurso.

Aclarando esta versión Colomer y Campos (2000) según Canales, D. (2007) con respecto a la comprensión lectora nos dice que: El significado de un texto no reside en la suma de significado de las palabras que lo componen. Ni tan solo coincide con el significado literal del texto, ya que los significados se construyen los unos en relación a otros. La lectura es más allá de la simple decodificación o descifrado de signos gráficos, es por encima de todo, un acto de razonamiento hacia la construcción de una interpretación que proporciona el texto y los conocimientos de los lectores.

De las versiones expresadas en los anteriores párrafos se puede afirmar que la comprensión lectora es un proceso complejo donde se activan mecanismos cognitivos, sensoriales, y lingüísticos, de los que hace uso el lector para la comprensión e interpretación del mensaje de los textos.

Gómez, J. (2011) sostiene que la construcción se elabora a partir de la información que se le propone al texto, pero esta se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones, inferencias, integraciones por el lector que adiciona con la intención de lograr una representación fiel y profunda de lo que el autor quiso comunicar. De este modo se puede afirmar expresa Gómez (2011) que la construcción realizada por el lector tiene siempre un matiz especial de su personalidad, de manera que es imposible esperar que todos los lectores que leen un mismo texto puedan lograr una representación idéntica.

La comprensión de textos está presente en todos los escenarios de todos los niveles educativos y se considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar; todo lo que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos nos dice Valladares (1998).

Por ello mismo, es que los estudiantes con diversos dominios de comprensión lectora reflejan en sus aprendizajes o rendimiento académico, indistintamente el uso que hacen de ella, teniendo altos niveles de comprensión lectora, lo que es realmente altamente positivo y, los que tienen bajos niveles de comprensión lectora son los que tienen bajos niveles de aprendizaje o rendimiento académico, ubicándolos en situaciones

estresantes, considerando este punto de vista podemos citar a Montenegro, S. (2007) quien manifiesta que las causas del bajo nivel de la comprensión lectora, puede ser el predominio del método tradicional, que considera al estudiante como un receptor pasivo, sumiso; mientras que el docente es el dueño del conocimiento, es el centro del proceso enseñanza aprendizaje, quien impone la autoridad en el aula, entonces los alumnos no serán críticos, reflexivos, capaz de actuar con independencia, creatividad y responsabilidad en su vida cotidiana, como se puede apreciar, este es uno de los diferentes puntos de vista, respecto de las causas de los niveles bajos de comprensión lectora entre los estudiantes.

Lo aquí vertido, muestra que todavía los maestros, padres de familia y discentes no han internalizado la importancia que tiene la lectura como instrumento de aprendizaje, de gozo espiritual, entre otras razones, puesto que sigue en tapete discusiones, técnicas inadecuadas, falta de motivación, etc.

2.2.3 EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE COMPRENSIÓN LECTORA

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo, los educadores y psicólogos (Huey –1908- 1968; Smith, 1965) han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. Castillo, A, C. (2004) sostiene que el interés por el fenómeno se ha intensificado en años recientes, pero el proceso de la comprensión en sí mismo no ha sufrido cambios análogos. Como bien señala Roser (1980), cualquiera que fuese lo que hacían los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, y cualquiera que sea lo que hacen hoy para extraer o aplicar significado en un texto, es exactamente lo mismo.

Lo que ha variado es nuestra concepción de cómo se da la comprensión; sólo cabe esperar que esta novedosa concepción permita a los especialistas en el tema de la lectura desarrollar mejores estrategias de enseñanza.

En los años 60 y los 70, un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación (Fries, 1962): Si los alumnos serán capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática.

Con todo, a medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos alumnos seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática.

En ese momento, los pedagogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Dado que los maestros hacían, sobre todo, preguntas literales, los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia y de lectura y análisis crítico del texto.

Sostiene que el eje de la enseñanza de la lectura se modificó y los maestros comenzaron a formular al alumnado interrogantes más variados, en distintos niveles, según la taxonomía de Barret (1969) para la Comprensión Lectora.

Pero no pasó mucho tiempo sin que los profesores se dieran cuenta de que esta práctica de hacer preguntas era, fundamentalmente, un medio de evaluar la comprensión y que no añadía ninguna enseñanza. Esta forma de entender el problema se vio respaldada por el resultado de la investigación sobre el uso de preguntas en la actividad de clase y cuando se utilizan los textos escolares de la lectura (Durkin, 1981).

Entre los años 60 y 70, un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación, al respecto Fries, (1962) sostuvo que si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática. Con todo a medida que el profesorado iba desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que el alumnado seguía sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática.

En la década de los 70 y los 80, los investigadores adscritos al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación (Anderson y Pearson, 1984; Smith, 1978; Spiro et al., 1980).

Cassany, Luna y Sanz (1994) plantean que la concepción que subconscientemente ha transmitido la escuela tradicional es limitadísima. Solé (1992) Colomer y Camps (1991) exponen la secuencia didáctica típica y tónica de la enseñanza tradicional de la lectura que es básicamente la siguiente:

- El profesorado escoge una lectura,
- Un alumnado lee un fragmento mientras el resto sigue la lectura,
- Si comete algún error de vocalización el profesorado lo corrige,
- El profesorado formula preguntas sobre la lectura que los alumnos contestan individualmente,
- Ejercicios de gramática a partir del texto.}

El error esencial de este tipo de actividades es que olvidan el aspecto más importante de la lectura: leer significa comprender, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de los signos escritos potenciando la comprensión, poner en relación lo que ya se sabe con lo que el texto aporta. A partir Smith (1990) y muchos otros en los últimos tiempos han cambiado sustancialmente los planteamientos didácticos sobre la lectura., pues tomando los trabajos de Smith sobre la adquisición de la destreza lectora, al diseñar actividades de lectura en el aula hay que cuidar los dos aspectos fundamentales: a) dedicar espacio y tiempo a las actividades de pre lectura con el objetivo de relacionar la información del texto con el conocimiento del mundo del alumnado, b) la actividad de la lectura se aborde de modo que el

lector desarrolle estrategias de predicción y verificación de hipótesis dentro del contexto mismo del texto.

Viramonte de Ávalos en el año 2000 concibe al lector como un estratega: la lectura no es un proceso automático, sino estratégico: en función del objetivo que se persiga, será el modo en que se realice, los elementos en los que se ponga mayor atención, la cantidad de los conocimientos previos que están en juego, el grado y el nivel de reestructuración del contenido, para hacerlo congruente con los esquemas mentales propios.

En el Marco europeo de referencia (2001) considera que la comprensión lectora es una de las denominadas destrezas lingüísticas la que se refiere a la interpretación del discurso escrito en la que intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. Entendiéndose como la capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto desde la simple descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal. En la lectura el lector no solo extrae información, opinión, deleite, etc. Del texto, sino que, para su interpretación, también aporta su propia actitud, experiencias, conocimientos previos, etc., ciertamente es una destreza tan activa como la expresión escrita.

Como se evidencia la comprensión lectora como esencia y como concepto sigue en su proceso de evolución, estudiosos, padres de familia y discentes del mundo siguen con esta controversia... ¡ es tiempo de acción conjunta para superar trabas de diversa índole que siguen separando a los hombres en su capacidad cognitiva y por ende su acceso a mejores estatus socio culturales !

2.2.4 Niveles de comprensión lectora

Existen autores que plantean diferentes niveles de comprensión lectora, toda vez que el sistema educativo ha adoptado tres niveles oficiales de comprensión lectora, vamos a referirnos a ellos, siendo estos:

2.2.4.1 Nivel Literal

Es aquella que ayuda a localizar información en el texto. Las preguntas que promueven este nivel de lectura son aquellas cuya respuesta está en el texto y son las que más comúnmente podemos encontrar en los libros de texto. La lectura explora la posibilidad de leer la superficie del texto, lo que el texto dice de manera explícita. También se refiere a la realización de una comprensión del significado local de sus componentes. Se considera como una primera entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su “significado de diccionario” y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo. Se relaciona con información muy local y a veces global pero cuando ésta es muy explícita. Tiene como pregunta clave ¿Qué dice el texto?

El primer nivel es el de la comprensión literal. En él, el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar. Se consignarán en este nivel preguntas dirigidas al:

- Reconocimiento, la localización y la identificación de elementos.
- Reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo...
- Reconocimiento de las ideas principales.
- Reconocimiento de las ideas secundarias.
- Reconocimiento de las relaciones causa-efecto.
- Reconocimiento de los rasgos de los personajes.
- Recuerdo de hechos, épocas, lugares...
- Recuerdo de detalles.
- Recuerdo de las ideas principales.

- Recuerdo de las ideas secundarias.
- Recuerdo de las relaciones causa efecto.
- Recuerdo de los rasgos de los personajes.

2.2.4.2 Nivel inferencial

Tiene como objetivo ayudar al alumnado a entender el significado que hay detrás de lo que está literalmente escrito. Las preguntas de este nivel ya no tienen su respuesta en el texto e invitan a la reflexión, a usar los conocimientos científicos necesarios para entenderlo. Este tipo de preguntas forman parte de las que más cuestan al alumnado, ya que tienen que relacionar la información que acaban de leer (el mundo de papel) con lo que ya saben (su mundo y el exterior).

En este modo de lectura se explora la posibilidad de relacionar información del texto para dar cuenta de una información que no aparece de manera explícita. Este tipo de lectura supone una comprensión global del contenido del texto así como de la situación de comunicación: reconocer las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el interlocutor y/o auditorio a quien se dirige el texto.

En el proceso de inferir información también se ponen en juego los saberes con que cuenta el lector en relación con el tema del que trata el texto, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto: texto narrativo, argumentativo, explicativo, informativo, etcétera; y la explicación del funcionamiento de algunos fenómenos lingüísticos (la función lógica de un componente del texto, la función comunicativa del texto en general, la forma como se organiza la información en el texto...) ¿Qué informaciones no nos dice el texto pero necesito saber para entenderlo?

En este nivel, el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis. Es el nivel de la comprensión inferencial:

- La inferencia de detalles adicionales que el lector podría haber añadido.
- La inferencia de las ideas principales, por ejemplo, la inducción de un significado o enseñanza moral a partir de la idea principal.
- La inferencia de las ideas secundarias que permita determinar el orden en que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas.
- La inferencia de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto.

2.2.4.3 Nivel crítico:

Marbà, Márquez y Sanmartín (2009), toman como referencia al acrónimo ideado por Bartz (2002), para ayudar al alumnado a aplicar el pensamiento crítico a la lectura de textos de ciencias. El acrónimo, llamado CRITIC, tiene asignada una tarea para cada letra:

C= Consigna: ¿Cuál es la idea principal del texto?

R= Rol del autor/a: ¿Quién es el autor/a? ¿Qué interés ha tenido para escribir este texto?

I= Ideas: ¿Qué ideas o creencias hay detrás de la idea principal?

T=Test: ¿Qué pruebas se podrían obtener para comprobar la afirmación principal?

In=Información: ¿Qué datos, hechos o informaciones aporta el autor para apoyar la idea principal? ¿Son coherentes?

Con= Conclusión: ¿Crees que la información que se presenta es coherente con el conocimiento científico que posees?

Este tipo de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto.

Implica la formación de juicios propios de la expresión de opiniones personales a cerca de lo que se lee. Puede llevarse en un nivel más avanzado a determinar las intenciones del autor del texto, lo que demanda un procesamiento cognitivo más profundo de la información. Es propia de los lectores expertos. (Saussure, 1985) Se produce cuando el estudiante es capaz de enjuiciar y valorar el texto que lee ya sea en los aspectos formales o sobre el contenido. El estudiante comprende críticamente cuando emite apreciaciones personales sobre el uso de los elementos ortográficos y gramaticales, sobre la cohesión y coherencia del texto, sobre el lenguaje utilizado; cuando cuestiona las ideas presentadas o los argumentos que sustentan las ideas del autor; cuando opina sobre el comportamiento de los personajes o sobre la presentación del texto. Los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión crítica son de mayor complejidad que en el caso de los niveles inferiores. El estudiante tiene que activar procesos de análisis y síntesis, de enjuiciamiento y valoración. Inclusive, en este nivel se desarrolla la creatividad del estudiante, y es aquí cuando desarrolla capacidades para aprender en forma autónoma, pues la metacognición forma parte de este nivel. (Arango, Lilián et al (2015: p. 58 – 61)

En este nivel se pone en ejercicio la lectura crítica o juicio valorativo del lector, y conlleva un:

- Juicio sobre la realidad.
- Juicio sobre la fantasía.
- Juicio de valores. Este nivel permite la reflexión sobre el contenido del texto.

Para ello, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo.

Los aportes finales en cada uno de las dimensiones de la comprensión lectora que se ha utilizado como refuerzo a los aspectos abordados corresponden a Pérez. Z, Jesús (2005. Ps 123-124).

Resumiendo, podríamos decir que la comprensión lectora constituye el elemento fundamental para el aprendizaje escolar, puesto que la mayor parte de los aprendizajes en las instituciones educativa se realizan a través de textos escritos, siendo la comprensión lectora la que apertura el aprendizaje de todos los conocimientos y, los proceso implicados en ello son: atención selectiva, discriminación perceptiva, análisis secuencial, síntesis y la memoria para poder lograr la construcción del conocimiento, como lo plantea Acosta M, Iliana (2009).

Las dimensiones de comprensión lectora trabajadas en esta monografía, también tiene su referente teórico en lo expresado por Repetto et al (2002) quien manifiesta, según el objetivo básico que se persigue y la capacidad lectora de nuestro estudiantado la clasificación comprende tres tipos:

- Comprensión literal:
Recordar hechos tal y como aparecen en el texto.
- Comprensión inferencial:
Atribución de significados relacionados con el conocimiento previo.
- Comprensión criterial:
Emisión de juicios

De las ideas contenidas en los dos enfoques del manejo de los niveles, dimensiones o indistintamente llamado tipo de comprensión lectora, su uso adecuado logra mejorar la competencia lectora, puesto que la comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas

relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo. El proceso se da siempre de la misma manera.

2.2.5 PERSPECTIVA TEÓRICA SOBRE RESULTADOS DE COMPRENSIÓN LECTORA Y SUGERENCIA PARA EL USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

La comprensión lectora hace referencia a un proceso simultáneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y conocimientos del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad (Rosenblatt, 1978). En este sentido, la construcción de la representación mental textual es un proceso abierto y dinámico, inexistente exclusivamente en el texto o en el lector, y dependiente de la relación recíproca entre las partes que interactúan.

En los procesos de aprendizaje y enseñanza, la competencia lectora es una de las herramientas psicológicas más relevantes. Su carácter transversal conlleva efectos colaterales positivos o negativos sobre el resto de áreas académicas, tanto que, las dificultades del lector en comprensión de textos se transfieren al resto de áreas curriculares (Hines, 2009; Cirino & Fletcher, 2009). Las habilidades en dicha competencia pueden facilitar una eficacia transversal al resto de aprendizajes, como por ejemplo en la resolución de problemas (Beltrán Campos & Repetto, 2006), así como las dificultades podrían generar un desarrollo insuficiente o cualitativamente inadecuado de habilidades sociales y emocionales, e incidir positiva o negativamente en la autoestima y autoconcepto del escolar (Hines, 2009).

Evidencias empíricas indican que los estudiantes expertos en comprensión lectora suelen usar de manera flexible estrategias de comprensión, mientras que aquellos con dificultades de comprensión lectora usan escasas estrategias de comprensión y en todo caso de forma inflexible (Paris, Lipson, & Wixson, 1983; Paris, Wasik, & Turner, 1991), y por tanto son incapaces de

activar los conocimientos previos apropiados (Marr & Gormley, 1982), construir una representación estructurada del texto (Taylor & Beach, 1984), realizar inferencias (Winne, Graham, & Prock, 1993), y usar el conocimiento metacognitivo (Mayer,

Teniendo en cuenta las perspectivas sobre la comprensión lectora vertidas por los autores citados, consideramos trascendental presentar las estrategias que deben emplear los lectores, máxime si estos son estudiantes que tienen que aprender nuevos conocimientos, desarrollar tareas, comprender y valorar textos en su progresión académica,

A continuación se presenta estrategias metacognitivas para trabajar la comprensión lectora y como su propio nombre dicen, son las que emplea el lector y las controla de acuerdo al avance de la lectura y que de acuerdo a Block & Pressley, 2007; Schmitt & Bauman, 1990, entre otros. Servirán de orientación para docentes y estudiantes de los diversos niveles educativos.

a) Estrategias metacognitivas previas a la lectura:

Para este momento, priorizamos cuatro acciones importantes:

- i) Identificar y determinar el género discursivo al que nos enfrentamos,
- ii) Determinar la finalidad de su lectura,
- iii) Activar conocimientos previos y
- iv) Generar preguntas que podrían ser respondidas con la lectura del texto.

- Determinar el género discursivo: En base al género discursivo, los textos pueden ser clasificados en: narrativos, descriptivos y expositivos (Brewer, 1980). Ser capaz de reconocer las diferentes estructuras textuales (narrativa, descriptiva...) facilita al lector interpretar y organizar la información textual durante la lectura (Sánchez, 1998). En este estudio nos centramos en textos narrativos, es decir, aquellos que representan una historia. Según Stein y Trabasso (1982) los textos narrativos suelen compartir la siguiente estructura secuencial: ambiente,

evento inicial, respuesta interna, acción, consecuencia, reacción. Asimismo, los textos narrativos pueden ser clasificados en otros subtipos en función de la intención del discurso (Brewer, 1980), por ejemplo, recetas, con la intención de informar o fábulas, para persuadir. Identificar y determinar previamente esta estructura, permite al lector predecir el tipo de información que pretende ser comunicada (Kintsch, 1998; van Dijk & Kintsch, 1983). Por tanto, es adecuado y conveniente que los escolares desarrollen capacidades para detectar el tipo de texto que van a leer y qué tipo de información se espera que representen en su mente; ello facilitará su planificación y organización de la información en base a la estructura textual de un discurso determinado.

- Determinar la finalidad de la lectura: Además de identificar la finalidad del género, para leer de manera estratégica los escolares deben comprender que tanto su atención como las estrategias a emplear no siempre perseguirán un mismo objetivo, independientemente del género discursivo (Schmitt & Baumann, 1990). Por ejemplo, en unas ocasiones los escolares tendrán que leer un texto para detectar una información relevante e integrarla con otra similar de otro texto o para tener una visión general del texto y en otras para responder a cuestiones previamente planteadas. Por tanto, es importante que los lectores sepan cuáles son las características de la demanda en una tarea determinada de lectura y sean capaces de responder a cuestiones como, ¿Para qué leo? ¿Quién lo escribe y para qué? ¿Qué finalidad tiene el discurso?
- Activar conocimientos previos: La importancia de reconocer y activar los conocimientos previos se origina a partir de la teoría de los esquemas (Leahey & Harris, 1998). Según Mayer (2002, p. 68), un esquema es “la estructura general de conocimiento del lector que sirve para seleccionar y organizar la nueva

información en un marco integrado y significativo”. Según Leahey & Harris (1998) un esquema afecta a cómo procesamos la nueva información y a cómo recuperamos la información antigua de la memoria. Por otro lado, si partimos de una concepción del proceso lector como un proceso simultáneo de extracción y construcción de significado del lenguaje escrito, que es posible a través de la transacción entre las experiencias y conocimientos del lector con el texto escrito (Rossenblatt, 1978), es lógico pensar que la construcción representacional del texto está en función de la de los conocimientos previos que el lector activa durante la actividad (Schaller, 1991 citado, en Bruning, Schraw, & Bronning, 2002). Los estudios que han analizado la importancia del conocimiento previo en los procesos de lectura han señalado su influencia en la realización de inferencias y predicciones (Marr & Gormely, 1982), si bien en este momento previo a la lectura, dicho conocimiento puede ser Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria 187 activado para facilitar a los escolares la comprensión textual (McKeown, Beck, Sinatra, & Loxterman, 1992). Para ello, los estudiantes pueden usar preguntas similares a las siguientes: ¿Cómo se relaciona este texto con otros que ya he leído y tratan la misma temática, presentan similitudes, revelan inconsistencias? ¿Qué conozco sobre dicha temática?

- Hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas: Reflexionar sobre lo que ya saben del texto y predecir la información textual, como por ejemplo, que le sucederá a un personaje, a partir del título y de las ilustraciones, es otra estrategia estrechamente vinculada a la anterior, que facilita la comprensión lectora. La activación de unos u otros conocimientos previos determina unas u otras predicciones (Leahey & Harris (1998), por tanto es relevante enseñar a los

escolares a activar los conocimientos previos pertinentes con el texto escrito. Del mismo modo, provocar que los escolares generen preguntas de las que les gustaría obtener respuesta facilita la comprensión lectora (Schmitt & Baumann, 1990). Además de lo dicho, estas acciones (predicciones o inferencias predictivas y generación de preguntas) facilitan una mayor implicación del lector durante la lectura del texto, mejorando el rendimiento en la comprensión lectora y el recuerdo, independientemente de que éstas acciones previas a la lectura se realicen de forma correcta o no (Schmitt & Baumann, 1990).

b) Estrategias durante la lectura

En este momento, el lector debe ser capaz de construir una representación mental adecuada del texto escrito, recordarla y supervisar dicho proceso. Para ello, tal y como señalan Block & Pressley (2007) y Kintch (1998), es crucial el uso de estrategias para realizar con efectividad procesos de reconocimiento de palabras, interpretación de frases y párrafos, comprensión del texto y supervisar dicha comprensión. El sentido de éstas es permitir al lector resolver problemas locales, globales y de integración en la comprensión lectora (Sánchez, 1998). Pueden servir a tal fin, las apuntadas por Palincsar y Brown (1984):

- i) Contestar preguntas que se planteó al principio del texto, y generar nuevas preguntas que son respondidas por el texto;
- ii) Identificar palabras que necesitan ser aclaradas;
- iii) Parafrasear y resumir entidades textuales;
- iv) Realizar nuevas inferencias y predicciones, así como evaluar las predicciones previas a la lectura. Otros trabajos han enfatizado la importancia de usar representaciones visuales mentales de los textos como una estrategia que permite la comprensión textual (Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei, 2004) y los procesos memorísticos (Pearson & Fielding, 1991). Las estrategias de generación de

preguntas, realización de inferencias y predicciones tienen una función similar a la apuntada en el sub-apartado anterior dedicado a las estrategias previas a la lectura, con la salvedad que en este momento el lector tiene, además de realizar nuevas preguntas y predicciones, verificar las previas, por ello, a continuación nos centramos en aquellas aún sin desarrollar. Estas son:

- Identificar palabras que necesitan ser aclaradas Aceptando que los lectores noveles precisan de cierta efectividad en los procesos de reconocimiento de patrones visuales, decodificación... que no limiten la memoria operativa (Anderson & Freebody, 1981), en este punto hacemos referencia a aquellas estrategias que podrían facilitar al lector el acceso al significado de palabras clave para la comprensión lectora (Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004; Seigneuric & Ehrilch, 2005). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria 188 Los procesos de reconocimiento y comprensión de palabras hacen referencia a la capacidad de reconocer la información visual o fonológica para recuperar información de la memoria a largo plazo. Los estudios sobre comprensión lectora señalan que, la amplitud y familiaridad del lector respecto al vocabulario comprendido en el texto, son aspectos cruciales en la comprensión del mismo (e.g. Beck & McKeown, 2007; Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004; Seigneuric & Ehrilch, 2005). En general y para todos los niveles educativos, es importante que los escolares desarrollen habilidades de buen uso del diccionario. En los niveles iniciales deben aprender a construir un diccionario propio que recoja definiciones de la palabras que utilizan, información contextual relacionada con cada nueva palabra, ejemplos, sinónimos y palabras relacionadas semánticamente (Coyne, et al (2009). Cuando los estudiantes no tienen integrado un amplio vocabulario, se les puede instruir a detectar fallas de comprensión y también, cuando sea necesario, se les puede

instruir a usar la estrategia de pistas contextuales para acceder al significado del léxico. Diferentes estudios instruccionales sugieren la importancia de enseñar a los escolares a usar estas pistas textuales (West & Stanovich, 1978). Asimismo, estrategias basadas en el análisis morfológico (identificación de lexemas y morfemas) posibilitan al lector acceder al significado de palabras (Qian & Schedl, 2002). En suma, sabemos que la mejora del vocabulario es crucial en la comprensión de texto, pero es conveniente que además, los lectores noveles usen estrategias que le permitan utilizar el contexto o la morfología de las palabras para deducir el significado de una palabra.

- Releer, Parafrasear y Resumir entidades textuales Releer una parte confusa del texto, es una estrategia de corrección adecuada cuando el lector es consciente de alguna falla de comprensión. Hacerlo, es apropiado por escolares ya que en algunas ocasiones las fallas de comprensión obedecen a pérdidas de atención o saltos entre líneas. El parafraseo es una estrategia útil para comprender aquella información compleja para el lector; decir esa información con sus propias palabras, con el propósito de simplificarla, facilita su retención y procesos de vinculación con proposiciones previas o posteriores (Sánchez, 1998). El uso del resumen tiene más justificación en el desarrollo de la capacidad para comprender una gran cantidad de información, seleccionando, generalizando e integrando toda ella en un conjunto de proposiciones (Sánchez, 1998), que comprender una información determinada.
- Representación visual. El uso de representaciones gráficas en jóvenes lectores, está justificado al menos, por estas cuatro razones:
 - l) Induce y entrena a los estudiantes a usar representaciones mentales visuales, en lugar de palabras

y ello permite sintetizar información en la memoria operativa, en mayor medida que sin el pensamiento visual;

- II) Facilita que el escolar establezca relaciones entre ideas y conceptos;
- III) Se facilita y mejora así la calidad de la memoria explícita;
- IV) Por tanto, facilita el uso de esa información. Aunque es un aspecto habitualmente obviado en el proceso lector quizá, por el legado conductista (Leahey & Harris, 1998), las representaciones mentales visuales están estrechamente vinculadas con la eficacia en la comprensión lectora (Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei, 2004). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria.

- Realizar Inferencias. La comprensión lectora está supeditada a la calidad de los procesos inferenciales sustentada (Anderson & Pearson, 1984) y Cain, et al (2007). Las inferencias facilitan al menos dos procesos relevantes en la comprensión lectora (Warren, Nicholas & Trabasso, 1979, citado en Lahey & Harris, 1998):

I) Establecen conexiones entre el conocimiento previo y el texto; también, realizar conexiones entre la información expuesta en el texto; dicho de otro modo, establecen relaciones texto y texto-conocimientos previos;

II) Permiten al lector completar información explícitamente omitida en el texto pero necesaria para obtener una representación mental de la estructura global más elaborada. Varios son los trabajos que muestran que el uso de interrogaciones para clarificar relaciones entre diferentes aspectos textuales facilita la mejora en la

realización de inferencias y la comprensión lectora (e.g. Israel, 2007).

- Detectar información relevante En las actividades de lectura no siempre se precisa toda la información textual para comprender el texto. Dicho de otro modo, no toda la información de un texto es relevante para su comprensión; algunas ideas son principales, otras son secundarias y otras son irrelevantes. Por ello, los escolares deben aprender a seleccionar la información relevante de un texto y descartar la irrelevante, este proceso les facilitará relacionar un conjunto de proposiciones claves y construir una representación global del texto (Escoriza, 2003; Israel, 2007)

b) Estrategias metacognitivas después de la lectura

En este momento podemos distinguir tres finalidades: una, relacionada con la revisión del proceso lector y consciencia del nivel de comprensión alcanzado; otra, dirigida a elaborar una representación global del texto, es decir una finalidad expresiva; y por último una finalidad comunicativa.

- Revisión del proceso lector. Consciencia del nivel de comprensión logrado En este momento es oportuno enseñar a los escolares a revisar las preguntas, inferencias y predicciones que realizaron antes de leer y durante la lectura, usando para ello toda la información del texto. También deben aprender a constatar su grado de satisfacción con el propósito que establecieron antes de comenzar la lectura, así como reflexionar para valorar el nivel de comprensión que consideran que han alcanzado (Schmitt & Baumann, 1990).
- Construcción global de representación mental: finalidad expresiva El lector debe usar estrategias que le faciliten crear una idea global del texto, mediante representaciones visuales, resúmenes completos y jerarquizados y síntesis (Schmitt & Baumann, 1990). Como se ha comentado, el uso de representaciones visuales mentales de los textos, como

estrategia, facilita la comprensión textual (Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei, 2004) y facilita los procesos memorísticos (Pearson & Fielding, 1991). Si bien en este momento, es adecuado que los escolares representen la información global textual en una o varias ilustraciones conectadas. También el uso de mapas conceptuales (Novak, 2002) puede ser una estrategia valiosa para organizar y conectar la información (Escoriza, 2003), aunque en el caso de textos narrativos, tales representaciones deberían respetar la estructura y secuencia propias del género discursivo. Este proceso permite al lector comprobar si realmente ha comprendido el texto o tiene dificultades (Escoriza, 2003).

- Finalidad comunicativa. Dentro del enfoque transaccional es crucial permitir a los escolares explicar y discutir con sus compañeros sus visiones sobre el texto ya que, además de facilitar a los escolares experiencias para el desarrollo de la competencia comunicativa, favorece a los escolares comprobar hasta qué punto han comprendido la historia, si han obviado algo, aclarar dudas con sus compañeros, ser más conscientes sobre los procesos implicados en la lectura, internalizar diálogos intersubjetivos que operen a modo de herramienta autorreguladora, en suma una redescipción mental (Salmerón, Rodríguez, & Gutierrez-Braojos, 2009). Se justifica así la necesidad de atender a la función comunicativa (Block & Pressley, 2007).

Lo aquí vertido, muestra que todavía los maestros, padres de familia y discentes no han internalizado la importancia que tiene la lectura como instrumento de aprendizaje, de gozo espiritual, entre otras razones, puesto que sigue en tapete discusiones, técnicas inadecuadas, falta de motivación, etc.

2.2.6 ENFOQUE COMUNICATIVO TEXTUAL QUE SIRVE DE MARCO PARA LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS – MINEDU

La prueba de Comprensión lectora de la Evaluación Censal de Estudiantes es desarrollada en concordancia con el Diseño Curricular Nacional (DCN), tomando como base el enfoque comunicativo y textual de la enseñanza de la lengua. Este enfoque es una concreción, en el terreno de lo pedagógico, de los desarrollos teóricos provenientes de disciplinas como la Pragmática, la Sociolingüística, la Lingüística textual y la Psicolingüística.

Hacia la mitad del siglo XX, las ciencias del lenguaje experimentaron un giro en cuanto a la naturaleza de su principal objeto de estudio. Hasta entonces, los supuestos del estructuralismo imponían rígidas fronteras para el estudio de la lengua. Uno de estos aspectos centrales tenía que ver con el establecimiento de la oración como unidad fundamental de análisis. Incluso, conceptos novedosos como el de competencia lingüística acuñado por Chomsky (1970), sin duda determinantes en el desarrollo de la ciencia cognitiva (Gardner, 1987), resultaban aún insuficientes para explicar los comportamientos comunicativos de los hablantes en situaciones reales.

Estudios como los de Austin acerca de la naturaleza y características de los actos de habla abrieron las posibilidades para el estudio de la lengua desde nuevas perspectivas respecto de la visión tradicional que consideraba la oración como la unidad de análisis. Él puso en evidencia que la intención del hablante podía determinar el sentido de los enunciados (Austin, 1962).

Esto sugería que el lenguaje es inseparable de la situación de enunciación (Stubbs, 1983). Más aún, trabajos fundacionales como el de William Labov mostraban la alta relación existente entre las variantes lingüísticas (formas de actualización concreta de la lengua) y los contextos socioculturales de los hablantes (Gumperz y Hymes, 1972).

Desarrollos posteriores que implicaban análisis de objetos impensables de ser abordados por las gramáticas basadas en la oración, como la

conversación (Blanche–Benveniste, 1997; Tannen, 2005), consolidaron la centralidad del acto comunicativo como base de los estudios sobre la lengua.

Por otro lado, se desarrollaron nociones como texto y discurso (Van Dijk, 1998; Stubbs, 1983) susceptibles de ser analizadas por reglas, en el marco de una lingüística de mayores dimensiones que la oracional, que implicaba en su configuración necesariamente un hablante, un receptor y una intención comunicativa. Esta concepción rompía con una tradición que consideraba al texto como una entidad inmanente -es decir, autosuficiente-, cuya producción se regía por las normas del “buen decir” propias de la estilística y la retórica.

En términos generales, estas propuestas coinciden, en primer lugar, en una voluntad explícita de centrar el estudio lingüístico en unidades discursivas que no se limiten al marco oracional, por considerarlo insuficiente para entender los fenómenos comunicativos. En segundo lugar, consideran de suma importancia el abordaje de los aspectos pragmáticos, que ligan los usos del lenguaje y los procesos cognitivos de su adquisición y desarrollo a sus contextos de producción y recepción (es decir, las situaciones en las que se habla, escribe, escucha o lee) (Lomas, 1993).

La necesidad de abordar los estudios de la lengua desde el punto de vista de su funcionalidad como herramienta de interacción social devino en la formulación del concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1971).

A partir de la negación del “hablante ideal” formulado por la gramática generativa y, por lo tanto, de la afirmación de la diversidad de formas de realización lingüística al interior de las comunidades de hablantes, así como de la observación de diferentes grados de “eficacia” en la comunicación de las personas, Hymes plantea que una noción más completa de competencia debe ir más allá que la relacionada con la capacidad abstracta de producir oraciones gramaticalmente correctas.

Un hablante que sea comunicativamente competente debe, además, conocer las convenciones comunicativas tanto lingüísticas como extralingüísticas de la comunidad en la que se realiza, para optimizar su desempeño en ella. En el campo de la educación, sin embargo, los cambios en el paradigma de “lo enseñado” no se produjeron al mismo ritmo. La escuela, hasta bien entrada la década de 1980, siguió cultivando la tendencia gramaticalista, que colocaba la gramática y la normativa como los saberes por excelencia de la lengua. De ahí la necesidad de plantear una didáctica que armonice tanto con las expectativas de una sociedad en continuo y acelerado cambio, como con los desarrollos disciplinares que abordan el estudio de la lengua. En esa línea, el enfoque comunicativo textual pretende, desde sus múltiples vertientes, responder a esas necesidades.

Este enfoque plantea dos posiciones respecto de la enseñanza de la lengua:

- A. La posición comunicativa Plantea sustituir el foco tradicional de la enseñanza de la lengua, que estaba basado en los siguientes aspectos: análisis gramatical de la oración y sus componentes, aislado de su contexto de producción entrenamiento en la normativa, apoyado en la noción de “corrección” del idioma En cambio, se propone una didáctica basada en: la reflexión y análisis acerca de oraciones, textos, diálogos y otras unidades lingüísticas enunciadas en situaciones comunicativas, de tal forma que dicha reflexión sea funcional para una comunicación óptima con el resto. la capacidad de manejar diversos registros (formales, informales, académicos, coloquiales, etc.), adecuándolos a las situaciones apropiadas. En ese sentido, el enfoque comunicativo busca desarrollar en el estudiante un conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para utilizar eficazmente el lenguaje en situaciones concretas de la vida, independientemente de la lengua que hable o la variante que utilice. Estos conocimientos y destrezas configuran los diversos aspectos de la competencia comunicativa (lingüística, discursiva, estratégica, etc.) (Lomas, 1993).

Las consideraciones anteriores no niegan que los aspectos gramaticales y formales tengan importancia o relevancia para el aprendizaje de los estudiantes con relación a la lengua, sino que el conocimiento del sistema y normas de la lengua debe funcionar para resolver los problemas comunicativos del estudiante en su vida cotidiana. Por consiguiente, la reflexión metalingüística tiene sentido solo si contribuye al mejoramiento de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes, lo que puede desarrollarse si se vincula la reflexión sobre el uso en diversas situaciones comunicativas: conversar, dialogar, leer o escribir con un propósito.

B. La posición textual Por otra parte, el enfoque es textual porque considera al texto como la unidad lingüística fundamental de comunicación. En ese sentido, es el primer producto de la actividad comunicativa: el contenido de un texto no es un conjunto de informaciones puestas una al lado de la otra.¹⁶ Es, sobre todo, el resultado de una interacción compleja entre el emisor y el receptor (Bernárdez, 1982; Loureda, 2003), en la medida en que la información se organiza y reorganiza en el transcurso de la comunicación.

Más aún, existe un consenso en señalar que el texto carece de sentido en sí mismo, sino que lo adquiere justamente en el marco de la interacción entre el conocimiento presentado en el texto y el conocimiento del mundo almacenado en la memoria de los interlocutores (Beaugrande y Dressler, 1997).

Todo texto tiene dos características esenciales: la cohesión y la coherencia. La cohesión es un concepto semántico que indica la manera como una secuencia de unidades de información se relaciona semánticamente con otras, a través de elementos gramaticales o léxicos. Las proposiciones se articulan en un texto aportando información vieja e información nueva. La cohesión asegura la progresión de una en relación con la otra, de manera que responda a los propósitos tanto del emisor como del receptor (Martínez, 2001; Beaugrande y Dressler, 1997).

La coherencia es la manera como se organiza la información para que pueda expresar un acto de habla: hacer una invitación, una promesa, una petición, etc. Para responder a la intención del texto, las ideas deben contribuir al desarrollo de un tema (Martínez, 2001; Van Dijk, 1998).

La naturaleza comunicativa del texto determina la existencia de tipos de texto. Dado que los textos responden a propósitos, la forma como éstos se han ido concretando ha sido un largo proceso histórico y cultural. En ese sentido, los tipos de texto son herencias culturales que contribuyen a organizar y comprender el discurso, de manera que cumpla con sus objetivos. Tal vez la clasificación más difundida ha sido la de Werlich, quien sostiene que las secuencias textuales están determinadas por la forma como el sujeto categoriza la realidad por medio del pensamiento (Loureda, 2003). Según este autor, las secuencias textuales típicas son: narración, descripción, exposición, argumentación e instrucción.

Las implicancias pedagógicas de la concepción comunicativa del texto son importantes, esta porque obliga a repensar las prácticas tradicionales que se caracterizaban por:

- Entender que un texto bien escrito es aquel que, esencialmente, no tiene faltas ortográficas.
 - Creer que basta lograr reconocer las letras o palabras en un texto para comprenderlo.
 - Colocar la literatura como el texto por antonomasia. En contraste, una didáctica que privilegie el componente textual subrayará la importancia de:
 - Organizar las ideas de un texto, para que este cumpla con su función comunicativa.
 - Comprender las ideas de un texto, su jerarquía y estructura.
- proponer a los estudiantes distintos tipos de texto, tal como estos se presentan en la vida cotidiana.

Además, evitará distorsionar el sentido comunicativo del texto real, tal como se hace cuando se presenta al estudiante fragmentos aislados o descontextualizados. Por el contrario, privilegiará el uso de textos completos y, en la medida de lo posible, respetando la forma como estos aparecen en la vida cotidiana.

La comprensión lectora entendida desde este enfoque, considera que la lectura es un proceso complejo mediante el cual un lector construye el significado de un texto. La lectura es un proceso sociocultural, porque es aprendido en el marco de una comunidad que la considera relevante, y su apropiación se inicia aún antes de la educación formal, desde los primeros contactos con el mundo escrito y con las conductas de lectoescritura. (Anderson y Teale, 2007).

La lectura es un proceso psicolingüístico, porque se ponen en juego una serie de mecanismos cognitivos de distintos niveles de complejidad que operan sobre los dispositivos de producción y comprensión del lenguaje. La comprensión de un texto supone la construcción por parte del lector de una representación mental del texto, dentro de todas las posibles representaciones de este. En este proceso constructivo juegan un rol principal los conocimientos previos que tiene el lector. Estos le permitirán aproximarse con mayor o menor éxito al sentido de lo que el autor quiso transmitir (Gómez-Palacio, 1993).

En ese sentido, la comprensión del texto también implica una actividad estratégica por parte del lector. Es decir, pone en marcha una serie de procesos que implican la elaboración de inferencias, conjeturas, interpretaciones, etc. desde el mismo inicio de la lectura, o incluso antes (Van Dijk, 1998).

Estos procesos son automáticos y casi inconscientes en lectores expertos, sin embargo, son susceptibles de ser enseñados y

aprendidos. Es ya un lugar común hablar de tres procesos lectores básicos (UMC, 2004b):

- a. Obtención de información literal. Se refiere a la capacidad del lector de localizar y recuperar datos que se encuentran presentes en el texto.
- b. Elaboración de inferencias. Mediante este proceso, el lector construye un significado que no se encuentra explícito en el texto, apelando a sus saberes previos, a la información que le proporciona el texto, o al sentido de las relaciones que se establecen entre las ideas de este.
- c. Reflexión y evaluación del contenido y forma del texto. A través de este proceso, el lector toma distancia del texto, ya sea para tomar posición acerca de las ideas vertidas en él, como para juzgar la pertinencia de sus características formales.

Este enfoque tomado por el Ministerio de Educación peruano está claramente difundido en el DCN y habría que hacer un llamado a los docentes para que lo pongan en práctica, tal como debe ser, es decir, considerando sus fundamentación teórica y las estrategias metodológicas pertinentes para que los ganadores sean nuestros alumnos y al decir esto, gana la sociedad peruana.

2.3 Variable de estudio

2.3.1 Comprensión lectora

La misma que fue identificada en los 65 alumnos del segundo grado de educación secundaria en la institución educativa N° 143 “Solidaridad II” de Campoy – 2016, después de la aplicación la prueba de comprensión lectora, que contiene 12 ítems/interrogantes, a partir de la lectura titulada” El zorro y la

perdiz”. Se consideró los siguientes niveles de comprensión lectora en los cuales se ubicaron dichos estudiantes:

Cuadro No 02

**Niveles de comprensión lectora de los estudiantes ° 143
“Solidaridad II” de Campoy – 2016**

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA	PORCENTAJE DE RESPUESTAS ACERTADAS (%)
Satisfactorio	51 a 100%
Proceso	30 a 50%
Inicio	11 a 25 %
Pre inicio	01 a 10 %

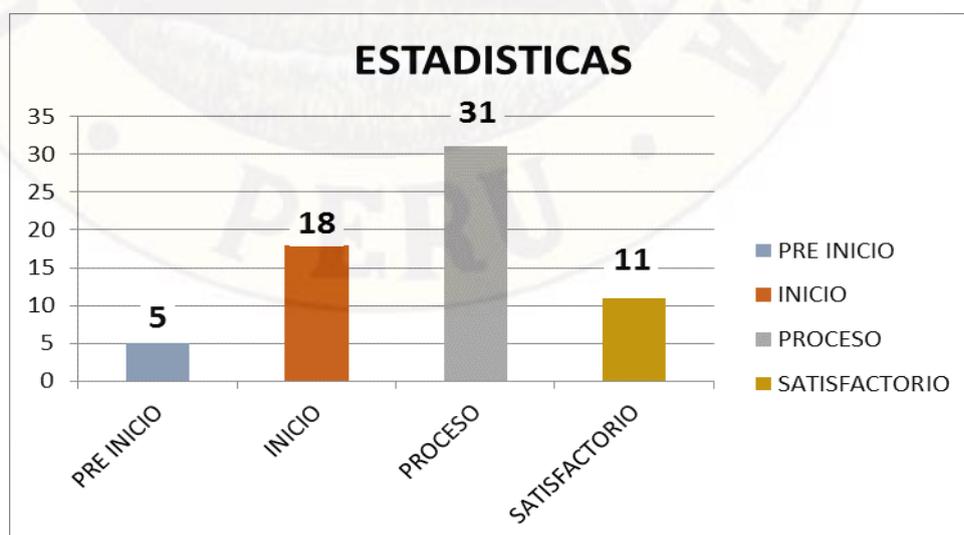
2.3.2 Los resultados fueron los siguientes

En la identificación del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa N° 143 “Solidaridad II” Campoy tenemos que el 7.7 % (5) estudiantes se ubicaron en el nivel pre inicio, lo que evidencia que se encuentran con serias dificultades para comprender los textos, el 27.7% (18) estudiantes mostraron encontrarse en el nivel de inicio de comprensión lectora, lo que indica que están en la etapa inicial para la comprensión de textos y requieren el tratamiento adecuado para superar esta etapa a través de la atención oportuna de sus maestros, con la dotación de la motivación pedagógica y sin duda alguna, de estrategias de comprensión lectora. El 47.7%(31)

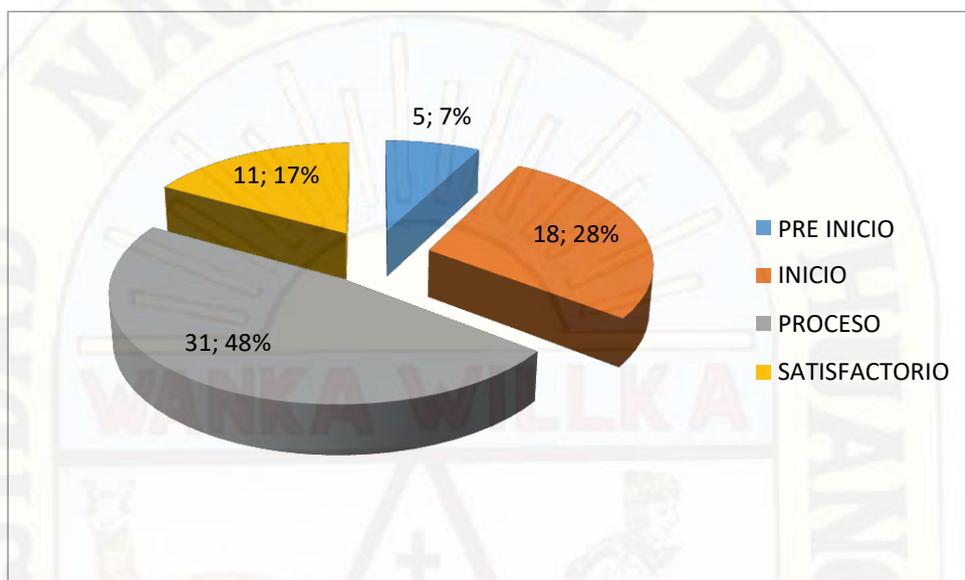
estudiantes se ubican en el nivel de proceso de comprensión lectora, mostrando que se encuentran con el término medio en el proceso de comprensión de textos, requiriéndose mayor trabajo con habilidades de comprensión lectora y su puesta en práctica, con el asesoramiento de sus maestros. Solo el 16.9% (11) estudiantes muestran a través de los resultados encontrarse en el nivel satisfactorio de comprensión lectora, indicando ello que tienen un desempeño adecuado de comprensión lectora.

El nivel de desarrollo de comprensión lectora en que se encuentran los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa N° 143 "Solidaridad II" Campoy es en proceso, ya que el 47.7% (31) de estudiantes contestaron satisfactoriamente solo el 50% de las preguntas de la prueba de comprensión lectora. Veámoslo en el siguiente cuadro estadístico y figura correspondiente:

CUADRO No
03
ESTADÍSTICO



GRÁFICO



CONCLUSIONES

1. En cumplimiento al objetivo general, el nivel de desarrollo de comprensión lectora del total de estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa No 143 "Solidaridad II" Campoy es baja, de acuerdo a los resultados, 47.7% (31) estudiantes, que viene a ser la mitad más uno, de los estudiantes del aula.
2. En cuanto al objetivo específico, respecto del nivel de desarrollo de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa No 143 "Solidaridad II" Campoy se tiene que el 7.7 % (5) estudiantes se ubicaron en el nivel pre inicio; el 27.7% (18) estudiantes mostraron encontrarse en el nivel de inicio; El 47.7 % (31) estudiantes se ubican en el nivel de proceso y; el 16.9% (11) estudiantes se ubican en el nivel satisfactorio de comprensión lectora.
3. El tratamiento del desarrollo de comprensión lectora de los estudiantes peruanos por parte del Ministerio de Educación y sus unidades desconcentradas no están siendo tratadas por igual, debido a la evidencia de los resultados del presente estudio realizado en el segundo grado de educación secundaria de la institución educativa que forma parte de la investigación monográfica y, que pone en tela de juicio, lo vertido por el informe del Ministro de Educación Savedra, el día 16 de marzo del año 2016 difundido por los medios de comunicación masiva.
4. De acuerdo a la teoría utilizada en esta monografía y los resultados de la misma, se pondría en el tapete de discusión, los esfuerzos de capacitación en comprensión lectora que vienen ejecutando el Ministerio de Educación y sus unidades desconcentradas en los docentes y a partir de ellos, entre los estudiantes de educación básica regular, donde se viene invirtiendo grandes cantidades de dinero con un mínimo de resultados

SUGERENCIAS

1. Las autoridades educativas, padres de familia y docentes de la Institución Educativa No 143 "Solidaridad II"- Campoy deberían incidir en esfuerzos mutuos para implementar programas de promoción del desarrollo de comprensión lectora que permitirán mejores aprendizajes, procesamiento de la información y enunciación de juicios de valor por parte de sus pupilos.
2. El Ministerio de Educación debería realizar un diagnóstico de cumplimiento sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua española y comprensión de textos en todos los niveles y grados de estudio de todas las instituciones educativas en el Perú , incidiendo como es lógico en las instituciones públicas ya que los resultados de este estudio y muchos otros muestran progresos solo en las instituciones educativas seleccionadas y en los segundos grados de educación primaria y secundaria donde se aplica las pruebas(UME) ya que se viene invirtiendo ingentes cantidades de dinero, sin resultados en algunos casos y, mínimos resultados en otros.
3. El Ministerio de Educación debería hacer un monitoreo objetivo a las instituciones encargadas de realizar la capacitación a docentes sobre comprensión lectora, en especial a las UGELES con los programas como el PELA ya que no se evidencian resultados positivos en las mayoría de las instituciones intervenidas, sobre todo en el ámbito rural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Austin, J. (1962) *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press. Citado por el MINEDU citados por Ministerio de Educación (2009) *Evaluación Censal de Estudiantes. (ECE) Lima: Ed. oficina de planificación estratégica y medición de la calidad educativa.*)
- Acosta M, Iliana (2009) *La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso del aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. Granada: Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Anderson y Pearson (1984) *A Schema theoretic View of Basic processe in Reading Comprehension: Hadbook of reading research*. Ed. Press. New York.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). *Vocabulary knowledge*. In J. Guthrie (Ed.). *Comprehension and teaching: Research reviews*, (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.
- Anderson, A. y W. Teale (2007) *La lectoescritura como práctica cultural*. En Ferreiro y M. Gómez-Palacio (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Madrid: Siglo XXI.) Citados por Ministerio de Educación (2009) *Evaluación Censal de Estudiantes. (ECE) Lima: Ed. oficina de planificación estratégica y medición de la calidad educativa.*
- Arango, Lilián et al (2015) *Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria*. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales. Departamento de Educación. Maestría en enseñanza de las ciencias.
- Bartz, W.R., (2002) *Teaching Skepticism via the CRITIC Acronym and the Skeptical Inquirer, The Skeptical Inquirer, 26(5), 42-44, 2002.citado en Oliveras.*
- Beaugrande R. y W. Dressler (1997) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel. Citados por Ministerio de Educación (2009) *Evaluación Censal de Estudiantes. (ECE) Lima: Ed. oficina de planificación estratégica y medición de la calidad educativa.*

- Begoña y Sanmartín, Neus (2009) La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. Barcelona. 8va Convención Nacional e Internacional de profesores de ciencias naturales. Universidad de Barcelona
- Bernárdez, E. (1982) Introducción a la lingüística del texto. Madrid: Espasa-Calpe.) Citados por Ministerio de Educación (2009) Evaluación Censal de Estudiantes. (ECE) Lima: Ed. oficina de planificación estratégica y medición de la calidad educativa.
- Blanche-Benveniste, C. (1998) Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa.) Citados por Ministerio de Educación (2009) Evaluación Censal de Estudiantes. (ECE) Lima: Ed. oficina de planificación estratégica y medición de la calidad educativa.
- Block, C. C., & Pressley, M. (2007). Comprehension instruction: Research-based best practices. New York: Guilford Press.
- Brewer, W. F. (1980). Literary theory, rhetoric, stylistics: Implications for psychology. In R. J. Sapiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.). Theoretical issues in reading comprehension (pp. 221-239). Hillsdale, NJ: Erlbaum.)
- Bruning, R.H., Schraw, G.J., & Ronning, R.R. (2002). Psicología Cognitiva e instrucción. Madrid: Alianza Editorial.
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: the influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*. 671-681.
- Castillo, A, Ceferina (2004) Manejo de Estrategias de Comprensión Lectora y los Niveles de Aprendizaje en el Área de Comunicación de los Alumnos del tercer grado del CES. PERÚ BIRF.
- Cassany, D; Luna, M. & Sanz, G. (1994) Enseñar Lengua:.. Barcelona: Graó.
- Cirino y Fletcher.(2007) Efectos de la Estrategia en la Instrucción *Transactions of ESMA*, Vol. 15, No. 30.

- Colomer, T y Camps, A. (1991) Enseñar a leer, Enseñar a comprender. Madrid: Celeste/M.E.C.
- Coyne, et al. (2009). Direct vocabulary instruction in kindergarten: Teaching for breadth vs. depth. *Elementary School Journal* 110, 1–18
- Cirino & Fletcher, 2009)
- Chomsky, N. (1970) Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Aguilar.). Citados por Ministerio de Educación (2009) Evaluación Censal de Estudiantes. (ECE) Lima: Ed. oficina de planificación estratégica y medición de la calidad educativa.
- Dirección Nacional de Educación Básica Regular - DINEBR (2008) *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: Ministerio de Educación.
- Durkin, D. (1985); Durkin, 1981). Reading Methodology textbooks; are they helping teachers teach comprehension? *Reading Teachers*. Citados por Ministerio de Educación (2009) Evaluación Censal de Estudiantes. (ECE) Lima: Ed. oficina de planificación estratégica y medición de la calidad educativa.
- Escoriza, J. (2003). Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Franco Vilela, Menacho Montalvo, y Solís Núñez, (2001). Aplicación del Método Teclas para elevar el nivel de comprensión lectora en los alumnos del segundo grado de Educación Secundaria de la institución educativa privada Nuestra Señora del Carmen". Instituto Superior Pedagógico Privado "San Marcos".
- Flores Sánchez (2004). Importancia de la Comprensión Lectora. Lambayeque: Universidad Nacional, Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.
- Flor, C. Trinidad (1994) "El Proceso Lector y su Evaluación". Barcelona: Editorial Alertes.

- Fries, C. 1962. *Linguistics and reading*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston
- Gómez, P. J. (2011) *Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comprensión*. Arequipa: Universidad San Agustín de Arequipa. ISSN 2219-7168 ISSN 2226-1478.
- Gómez-Palacio, M. (1993) *Indicadores de la comprensión lectora*. Washington: OEA.) Citados por Ministerio de Educación (2009) *Evaluación Censal de Estudiantes. (ECE) Lima: Ed. oficina de planificación estratégica y medición de la calidad educativa*.
- Gómez-Palacio (Eds.), (2009) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Madrid: Siglo XXI.) Citados por Ministerio de Educación. *Evaluación Censal de Estudiantes. (ECE) Lima: Ed. oficina de planificación estratégica y medición de la calidad educativa*.
- Gumperz, J. y D. Hymes (eds.) (1972) *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston citados por Ministerio de Educación (2009) *Evaluación Censal de Estudiantes. (ECE) Lima: Ed. oficina de planificación estratégica y medición de la calidad educativa.*)
- Gutiérrez, Mario (2014) *Efectos de tecnología en la lectura*
<http://www.monografias.com/trabajos21/la-lectura/la-lectura.shtml>
- Hines, S. J. (2009). *The Effectiveness of a Color-Coded, Onset-Rime Decoding Intervention with First Grade Students at Serious Risk for Reading Disabilities*. *Learning disabilities research and practice*.
- Hoces L R. Zeida (2001) *Influencia del Método de Lectura Analítico-Crítico en el Rendimiento Académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica*. UNCP. Huancayo: Tesis de Maestría
- Huey, B. (1968) *The Psychology and Pedagogy de reading* Cambridge M.A: M.I.T. Press.
- Israel, S. (2007). *Using Metacognitive Assessments to create individualized reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association.

- Labov, William citado por Ministerio de Educación (2009) Evaluación Censal de Estudiantes. (ECE) Lima: Ed. oficina de planificación estratégica y medición de la calidad educativa.
- Leoni, S (2012) *La importancia de la lectura en una sociedad tecnologizada*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, mayo 2012, www.eumed.net/rev/cccss/20/.
- Levis, D. (2007). “„Hablar” con el teclado. El habla escrita del chat (y de otros mensajes escritos con computadoras y celulares)”. En *Razón y palabra* 53. [Revista electrónica]. Recuperado el 13 de diciembre de 2009, de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n54/dlevis.html>
- Kim, A., Vaughn, S., Wanzek, J., & Wei, S. (2004). Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 105-118.
- Kim, A. & Lorsbach, A. (2005). Writing Self-Efficacy in Young Children: Issues for the Early Grades. *Environment. Learning Enviroments research*, 8 (2), 157-175
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Leahey, T. H. & Harris, R. J. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Madrid: Prentice Hall.
- Loureda, Oscar (2003) *Introducción A la tipología textual*. Madrid: Arco Libros.
- Lomas C. y Osoro A. (1993) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.) Citados por Ministerio de Educación (2009) Evaluación Censal de Estudiantes. (ECE) Lima: Ed. oficina de planificación estratégica y medición de la calidad educativa.
- Marbà, Márquez y Sanmartín (2009) ¿Qué implica leer en clase de ciencias?, *Alambique*, 59, 102-111, 2009

Marco europeo de referencia (2001)

Martínez, M. (2001) Análisis del discurso y práctica pedagógica. Rosario: Homo Sapiens) citados por Ministerio de Educación (2009) Evaluación Censal de Estudiantes. (ECE) Lima: Ed. oficina de planificación estratégica y medición de la calidad educativa.

Marr, M. B., & Gormley, K. (1982). Children's recall of familiar and unfamiliar text. *Reading Research Quarterly*, 18, 89-104.

Mayer, R. E. (2002). *Psicología educativa*. Madrid: Prentice-Hall.

Ministerio de Educación del Perú.) (2009) Evaluación Censal de Estudiantes. (ECE) Lima: Ed. oficina de planificación estratégica y medición de la calidad educativa.

Montenegro, S. (2007) *La comprensión lectora en Sudamérica*. Ed. Reverte. Argentina, p. 65

McKeown, M. G., Beck, I. L., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly*, 27, 79-93.

Novak, J. D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or appropriate propositional hierarchies (liphs) leading to empowerment of learners. *Science Education*, 86(4), 548-571.

Palacios, Margarita (2001) *Leer para Pensar, Búsqueda y Análisis de la Información*. México D.F. Ed. Trillas.) Citada en Gómez, P. J.

Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175

Paris, Scott G., Lipson, Marjorie Y., & Wixson, Karen K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*.

Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D.

Pearson (Eds.). The handbook of reading research (Vol. 2). New York: Longman.

Pearson, P.D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.). Handbook of reading research: Volume II (pp. 815-860). White Plains, NY: Longman.

Pérez, Z, Jesús (2005) Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE). Revista de Educación, núm. Extraordinario 2005.

Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.). Comprehension instruction: Research-based best. New York: Guilford.

Qian, D. & Schedl, M. (2004). Evaluation of an in-depth vocabulary knowledge measure for assessing reading performance. Language Test, 21, 28-52.

Rosenblatt, L.M. (1978). The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Roser, H.J (1980) Literatura egipcia antigua.

Repetto, E., et al (2002) Intervención psicopedagógica para la mejora de la comprensión lectora y del aprendizaje. Madrid: UNED.

Salas (2012). El desarrollo de la comprensión Lectora en los estudiantes del tercer semestre del Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Nueva León: Universidad Autónoma de Nuevo León – Facultad de Filosofía y Letras División de Posgrado.

- Salmerón, H. Rodríguez, S. & Gutierrez-Braojos, C. (2010) metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, 34, 163-171.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Saussure, Ferdinand. (1985). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza.
- Seigneuric, A. & Ehrlich, M.F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing*, 18, 617-656.
- Solé (1992) *Estrategias de lectura*. Universitat Barcelon. Graó.
- Soto, Alejandrina (2011) *Estrategias de Aprendizaje y Comprensión lectora de los estudiantes en la Institución Educativa República de Venezuela del Cercado de Lima*.
- Schmitt, M. C., & Baumann, J. F. (1990). Met comprehension during basal reading instruction: Do teachers promote it? *Reading Research and Instruction*, 29(3), 1-13.
- Smith, F. (1990) *Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*.
- Smith, (1965) *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*.
- Spiro & Anderson (1997, citado en Hoces, Z. (2001) *Influencia del Método de Lectura Analítico-Crítico en el Rendimiento Académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica*. Huancayo: UNCP. Tesis de Maestría
- Stein, N. L., & Trabasso, T. (1982). What's in a story: Critical issues in story comprehension. In R. Glaser (Ed.). *Advances in the psychology of instruction* (pp. 132- 165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Stubbs, M. (1983) *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza Editorial citados por Ministerio de Educación (2009) Evaluación Censal de Estudiantes. (ECE) Lima: Ed. oficina de planificación estratégica y medición de la calidad educativa.
- Taylor, B. M. and Beach, R. W. (1984). The effects of text structure instruction on middle grade students" comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19(2).
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa – UMC (2005b). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004*. Informe pedagógico de resultados. Comprensión de textos escritos. Segundo grado de Primaria. Sexto grado de Primaria. Lima: Ed. UMC.
- Van Dijk, T.A. y W. Kintsch (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Dijk, T. (1998). *Estructura y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.) Citados por Ministerio de Educación (2009) Evaluación Censal de Estudiantes. (ECE) Lima: Ed. oficina de planificación estratégica y medición de la calidad educativa.
- Valladares (1998) citado en Gómez, P. J. (2011) *Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comprensión*.
- Valladares Rodríguez, Otto.(1998) *Comunicación Integral. Bases Técnicas y Desarrollo de Competencias Comunicativas*. Ed. Trillas México.
- Viramonte de Ávalos, M. 2000. *Comprensión lectora*. Buenos Aires: Colihue.
- West, R. F., & Stanovich, K. E. (1978). Automatic contextual facilitation in readers of three ages. *Child Development*.
- Werlich Minedu Nat Comunicativa citados por Ministerio de Educación (2009) Evaluación Censal de Estudiantes. (ECE) Lima: Ed. oficina de planificación estratégica y medición de la calidad educativa.)
- Winne, P. H., Graham, L. & Prock, L. (1993). A Model of Poor Readers Text Inferencing: Effects of Explanatory Feedback. *Reading Research Quarterly*. 28(1), 52-66.

ANEXO N° 01

GUÍA DE OBSERVACIÓN

I.E: N° 143 "Solidaridad II" Campoy

GRADO: 2° " "

ÁREA: Comunicación

DOCENTE: Guillermo Almonacid Alvitrez

FECHA:

1. El profesor motiva antes de la lectura.

Siempre ()

A veces ()

Nunca ()

2. Utilizan conocimientos previos para darle sentido a la lectura.

Siempre ()

A veces ()

Nunca ()

3. Los alumnos predicen a través del título y dibujos.

Siempre ()

A veces ()

Nunca ()

4. El profesor entrega las fichas de aplicación o textos para leer y analizar el tema

Siempre ()

A veces ()

Nunca ()

5. El profesor incentiva a la lectura.

Si ()

Poco ()

Nada ()

6. Los alumnos leen la ficha de lectura

Si ()

Poco ()

Nada ()

7. Los alumnos muestran interés por la lectura

Si ()

Poco ()

Nada ()

8. Luego de la lectura analizan el texto

Si ()

Poco ()

Nada ()

9. El profesor pregunta a los estudiantes a cerca del texto

Si () Poco () Nada ()

10. Qué tipo de pregunta hace el profesor.

Literal () Inferencia () Crítica ()

11. Los alumnos elaboran resumen del texto.

Si () Poco () Nada ()

12. El profesor verifica las interpretaciones logradas por los alumnos.

Siempre () A veces () Nunca ()

13. El profesor tiene dificultades durante el desarrollo de la sesión.

Siempre () A veces () Nunca ()

14. El profesor desarrolla sus actividades de aprendizaje en forma amena

Siempre () A veces () Nunca ()

15. El profesor tiene buen dominio en el área que imparte.

Siempre () A veces () Nunca ()

16. El profesor expone los temas con claridad

Bueno () Regular () Deficiente ()

17. El profesor propicia la participación de los estudiantes durante las actividades de aprendizaje en forma:

Bueno () Regular () Deficiente ()

18. El profesor desarrolla sus actividades de aprendizaje mediante:

- a. Hojas de aplicación
- b. Textos.
- c. Dictado

19. El profesor durante la actividad de aprendizaje muestra una actitud

Buena () Regular () Deficiente ()

20. La relación entre el profesor y alumnos son buenas.

Buena () Regular () Deficiente ()

21. El profesor respeta las opiniones de los alumnos

Buena () Regular () Deficiente ()

22. Qué método utiliza el docente durante la sesión de aprendizaje

Tradicional () Activo ()

23 El profesor evalúa los aprendizajes logrados.

Si () No ()

24. Las condiciones ambientales en que se realiza la sesión de aprendizaje es.

Buena () Regular () Mala ()

25. Los alumnos cuentan con carpetas:

Buena () Regular () Mala ()

26. La iluminación del aula es:

Buena () Regular () Mala ()

27. La pizarra se encuentra en condiciones:

Buena () Regular () Mala ()

28 Las aulas de la Institución Educativa es:

Buena () Regular () Mala ()

ANEXO N° 02

EVALUACIÓN DE NIVELES DE COMPRENSIÓN

I. E: N°143 “Solidaridad II” Campoy

GRADO: 2° “ “ **FECHA:**.....

ESTUDIANTE:.....

Estimado alumno lea el siguiente texto y responde las preguntas que aparecen a continuación.

EL ZORRO Y LA PERDIZ

Cierto día, una perdiz y sus polluelos caminaban buscando comida entre chacras de habas, papas y cebada. Pero de pronto apareció un zorro. El canino al ver a los polluelos se frotó alegremente las manos qué alegría hoy si tendré un desayuno nutritivo y delicioso.

La perdiz no sabía quehacer, acurrucado en un rincón de la chacra solo atinó a rezar por su vida y la de sus crías. El zorro al ver que la perdiz y los polluelos no tenían escapatoria, se acercó lentamente haciendo rechinar sus afilados dientes y sin esperar más se dirigió a la perdiz.

Ponte a un lado, pues si tus crías logran calmar mi hambre, a ti no te comeré, estas muy flaca y debes tener muy mal gusto. La perdiz no se apartó de sus crías, más bien con mucha fuerza lo respondió.

¡Si te comes a mis crías morirás de infección pues tienen diarrea!

El zorro tuvo asco, y por ello desistió de comerlos, pero como la perdiz mamá estaba cerca sin pensarlo dos veces dio un zarpazo, cogiéndola de las alas estaba a punto de morderle el pescuezo,; cuando en ese instante los polluelos desesperados empezaron a silbar, piuu-piuu-piuu. El canto era hermoso, al agrado del zorro, quién rápidamente imaginó con malicia.

Si yo supiera silbar como estos bichos, engañaría a los animales y tendría comida cerca. Por eso pensando en su buena idea soltó a la perdiz diciéndole:

Si me enseñas a silbar como lo hacen tus polluelos te perdonaré la vida. La perdiz aceptó el trato, y buscando entre sus cosas una aguja gruesa le cosió el hocico hasta dar la forma del pico de un ave. Ese día el zorro emocionado

anduvo por el cerro silbando y silbando; los animales como la vizcacha, la huachwa y otros más se le acercaban pensando que se trataba de un ave. El zorro quiso comerlos, pero que pena su hocico estaba cosido.

1. El texto leído es:

- a) Un cuento. b) Una poesía c) Una metáfora

2 ¿Quién se le acercó a la perdiz y sus polluelos?

.....

3 ¿Cómo se le acercaba el zorro a la perdiz y sus polluelos?

.....

4 ¿Por qué razón el zorro soltó a las pequeñas perdices?.

.....

5 ¿Qué hizo la perdiz para que el zorro pudiera silbar?

.....

6 ¿Qué habrá pasado después con el zorro y su hocico cosido?

.....

7 ¿Crees que el zorro fue inteligente en esta historia? porque

.....

8 ¿Crees que la perdiz fue inteligente en esta historia? porque

.....

9. Lee atentamente y pon una V si es verdadera o una F si es falsa en los espacios indicados.

- a. El zorro saboreó a las pequeñas perdices ()
- b. La perdiz cosió el hocico del zorro ()
- c. El zorro dio un zarpazo y cogió a la perdiz ()
- d. La perdiz y sus polluelos caminaban buscando comida ()
- e. El zorro aprendió a silbar ()

Lee y marca con un círculo la respuesta correcta:

10. Cuando el zorro vio a la perdiz y sus polluelos:

- a. Se frotó alegremente las manos
- b. Se alejó para no espantarlos
- c. Les saludó respetuosamente

11. El zorro se asqueó de los polluelos porque:

- a. Tenía plumas espinosos
- b. La madre dijo que tenían diarrea
- c. Eran muy pequeños y apestaban

12. El zorro no pudo comer a los animales que se acercaban al escuchar sus silbidos porque:

- a. No tenían hambre
- b. Quería un asado, pues ya no comía carne cruda
- c. Tenía el hocico cosido.