

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
ESCUELA DE POSTGRADO



**“EFECTOS DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE
ENSEÑANZA DIRECTA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JULIO ARMANDO RUÍZ VÁSQUEZ –
AMARILIS 2011”**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: INVESTIGACION Y DOCENCIA SUPERIOR.**

MARITZA PINEDO ESPIRITU

ASESOR:

Dr. MANUEL ROBERTO BLANCO ALIAGA

HUÁNUCO – PERÚ

2015



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN

Huánuco - Perú

ESCUELA DE POSTGRADO

Campus Universitario, Pabellón V Block "A" 2do. Piso - Cayhuayna

Teléfono 514760



ACTA DE DEFENSA DE TESIS DE MAGÍSTER

En el Salón de Grados de la Escuela de Postgrado, siendo las 04:00 p.m., del día jueves 08.ENE.15, ante los Jurados de Tesis constituido por los siguientes docentes:

Dr. Napoleón Céspedes Galarza Presidente
Dr. Humberto Montenegro Muguerza Secretario
Dr. Adalberto Lucas Cabello Vocal

El (la) aspirante al Grado Académico de Magíster en Educación, Mención: Investigación y Docencia Superior, Don (ña) Maritza PINEDO ESPÍRITU.

Procedió al acto de Defensa:

Con la exposición de la Tesis titulado: "EFECTOS DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DIRECTA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JULIO ARMANDO RUÍZ VÁSQUEZ - AMARILIS 2011".

Respondiendo las preguntas formuladas por los miembros del Jurado y público asistente. Concluido el acto de defensa, cada miembro del Jurado procedió a la evaluación del aspirante a Magíster, teniendo presente los criterios siguientes:

- a) Presentación personal
b) Exposición: el problema a resolver, hipótesis, objetivos, resultados, conclusiones, los aportes, contribución a la ciencia y/o solución a un problema social y Recomendaciones
c) Grado de convicción y sustento bibliográfico utilizados para las respuestas a las interrogantes del Jurado y público asistente
d) Dicción y dominio de escenario.

Así mismo, el Jurado plantea a la tesis las observaciones siguientes:

.....
.....

Obteniendo en consecuencia la Maestría la Nota de Catorce (14)

Equivalente ha Aprobada, por lo que se recomienda (Aprobado o desaprobado)

Los miembros del Jurado, firman la presente ACTA en señal de conformidad, en Huánuco, siendo las 6:00 pm Horas del 8 de enero del 2015.

[Signature]

PRESIDENTE

DNI N° 22403766

[Signature]

SECRETARIO

DNI N° 22401506

[Signature]

VOCAL

DNI N° 22490805

DEDICATORIA

A mi hija Laidi Mitsi por ser la razón de mi superación profesional.

A mis hermanos y en forma muy especial a mi amada madre por su permanente apoyo moral.

Maritza

AGRADECIMIENTO

A las autoridades de la Escuela de pos grado y docentes de Maestría en Investigación y Docencia Superior de esta prestigiosa Universidad por su trabajo y dedicación permanente a favor de los maestristas, hasta ver cristalizada los esfuerzos para que estos egresados brillen con luz propia en el campo de la vida, resaltando la participación invaluable del Dr. Manuel Blanco Aliaga en su calidad de asesor oficial y del Mg. Nemecio Flores Ramírez como asesor metodológico y por su apoyo en la parte estadística de ésta investigación.

Al Director de la Escuela de Pos grado Dr. Reynaldo Marcial Ostos Miraval, a los docentes y estudiantes de maestría de la sede central-Huánuco, por su colaboración desinteresada en algunas oportunidades en el proceso de desarrollo del presente informe.

Maritza

PRESENTACIÓN

SEÑORES MIEMBROS DEL JURADO CALIFICADOR:

Tomando en consideración los reglamentos técnicos establecidos para grados y títulos de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de esta ciudad, ha sido elaborada la estructura de este trabajo de investigación denominado: **“Efectos de la Aplicación del Programa de Enseñanza Directa Para mejorar la Compresión Lectora en alumnos del Primer año de Secundaria de la I.E. Julio Armando Ruíz Vásquez-Amarilis”** el mismo que pongo a su disposición para la revisión y evaluación correspondiente por la comisión de Grados.

Este trabajo tiene como finalidad principal conocer los efectos que tiene la aplicación del Programa de Enseñanza Directa de la Comprensión Lectora, proyecto que fue desarrollado en el transcurso de desarrollo de seminario II y III.

Así, quedo esperando con mucho gusto sus observaciones y sugerencias y la respectiva aprobación.

Maritza.

ÍNDICE

	Pág.
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Presentación	iv
Índice	v
Resumen en español	viii
Resumen en inglés	ix
Introducción	x

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1	Planteamiento del problema	13
1.2	Formulación del Problema	15
1.3	Justificación	17
1.4	Limitaciones y Alcances	18
1.5	Antecedentes	19
1.6	Objetivos	30
	1.6.1 General	30
	1.6.2 Específicos	30

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1	Bases teóricas	32
	2.1.1 Referencia histórica	32
	2.1.2 Marcos conceptual referido a las variables	34
	2.1.3 La comprensión lectora	34
	a) Lectura y comprensión lectora	34
	b) Modelos explicativos de la comprensión lectora	38
	- Modelo ascendente	38
	- Modelo descendente	39
	- Modelo interactivo	41
	c) Factores principales de la comprensión lectora	43
	d) Los esquemas	43
	e) Estructura y tipos de texto	46
	f) Estrategias o habilidades cognitivas	48

2.2	La enseñanza directa de la comprensión lectora	54
2.2.1	Modelos de enseñanza de la comprensión lectora	54
	a) Modelo de ejercitamiento	54
	b) Modelo de las tres vertientes	55
	c) Modelo holístico	55
	d) Modelo constructivista	56
	e) Modelo interactivo ascendete-descendente	57
2.2.2	La estrategia o método de la enseñanza directa	59
	a) Definiciones y características de la enseñanza directa	59
	b) Bases teórico-conceptuales de la enseñanza directa	62
	- Investigaciones sobre la eficacia del docente o la enseñanza eficaz	62
	- El aprendizaje por observación según Bandura	63
	- La faceta social del aprendizaje de habilidades según Vigotsky	64
	c) Etapas o fases de la implementación de la enseñanza directa	67
	- Etapa de Introducción	68
	- Etapa de Presentación	69
	- Etapa de Práctica Guiada	69
	- Etapa de Práctica Independiente	70
	d) Estrategias de enseñanza directa	71
	e) Los niveles de comprensión lectora	73
	- Nivel literal o comprensivo	74
	- Nivel inferencial	74
	- Nivel criterial	75
2.2.3	Definición de términos básicos	75

CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO

3.1	Hipótesis	
3.2	Variables	79
	3.2.1 Definición conceptual	81
	3.2.2 Definición operacional	81
3.3	Metodología	82
	3.3.1 Tipo de estudio	86
	3.3.2 Diseño de estudio	86
3.4	Población y muestra	86
3.5	Método de investigación	88
3.6	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	89
3.7	Método de análisis de datos	91

CAPÍTULO IV: RESULTADOS	93
CAPÍTULO V DISCUSIÓN	109
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	
CONCLUSIONES	115
RECOMENDACIONES	117
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
ANEXOS	123
Anexo N° 01a Matriz de consistencia	124
Anexo N° 01b Deficiniones operacionales de las variables	124
Anexo N° 01c Deficiniones operacionales de las variables	125
Anexo N° 01d Matriz de instrumento variable Independiente	125
Anexo N° 01e Matriz de instrumento variable Dependiente	126
Anexo N° 02 Cuestionario para evaluar la comprensión lectora Pretest.	133
Anexo N°03 Cuestionario para evaluar la comprensión lectora post test	134
Anexo N° 04 Lista de control a la Variable Independiente en las clases	136
Anexo N° 05 Vistas fotográficas	
ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS	
Gráfico N° 1 Capacidad de retención en el nivel literal de comprensión lectora	94
Gráfico N° 2 Capacidad de organización en el nivel literal de comprensión lectora	96
Gráfico N° 3 Capacidad de interpretación en el nivel inferencial de comprensión lectora	98
Gráfico N° 4 Capacidad de valoración en el nivel inferencial de comprensión lectora	100
Gráfico N° 5 Capacidad de creación en el nivel criterial de comprensión lectora	102

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue determinar los efectos de la aplicación del programa enseñanza directa en la mejora del nivel de comprensión lectora en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis-Huánuco.

Este trabajo se encuentra enmarcado en la modalidad de investigación aplicada, porque se empleó el programa de enseñanza directa como propuesta pedagógica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. El diseño de la investigación fue de tipo experimental en su variante cuasi experimental. La población de estudio estuvo conformada por 40 estudiantes del primer año de secundaria que nunca han recibido enseñanza sistemática de comprensión lectora, por ello presentan poco hábito de lectura y bajo nivel de comprensión lectora. Se administró una prueba de comprensión lectora utilizando un diseño de **preprueba – posprueba** a los grupos experimental y control, conformados por 20 estudiantes respectivamente.

La investigación se centró en la aplicación de sesiones de lectura con la estrategia de Enseñanza Directa para mejorar los niveles de comprensión lectora; los resultados indican que las puntuaciones iniciales de comprensión lectora de la población estudiada eran muy bajas, Sin embargo, luego de realizado el tratamiento experimental, se observó que hubo diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora en el grupo de estudiantes del grupo experimental, apreciándose que existió una mejora. En conclusión, el programa enseñanza directa ha mejorado significativamente la comprensión lectora de los estudiantes del 1^{er} grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Julio Armando Ruíz Vásquez” de Amarilis.

SUMMARY

The aim of this investigation was to determine the effects of the application of direct teaching program in improving the level of reading comprehension in students in the first grade of secondary education of School Julio Armando Vasquez Ruiz-Huánuco Amarilis.

This work is framed in the form of applied research, because a direct employee education program as a pedagogical proposal to improve reading comprehension of students. The research design was experimental in its quasi-experimental variation. The study population consisted of 40 freshmen in high schools who have never received systematic teaching of reading comprehension, so have little habit of reading and low reading comprehension. Reading comprehension test was administered using a design pretest - posttest for the experimental and control groups, made up of 20 students respectively.

The research focused on the application of reading sessions with Direct Instruction strategy to improve reading comprehension levels; the results indicate that the initial reading comprehension scores of the study population were very low, however, made after the experimental treatment, we observed that there were statistically significant differences in the level of reading comprehension in the group of students in the experimental group, appreciating that there was an improvement. In conclusion, the direct teaching program has significantly improved the reading comprehension of students in the 1st grade of secondary education of School "Julio Armando Vasquez Ruiz" Amarilis.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo analizar y verificar si el programa de enseñanza directa incide en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa “Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis, para luego de ser validada, generalizar sus resultados a todos los estudiantes de Educación Secundaria del distrito.

En la investigación se utilizó el método experimental y el diseño cuasiexperimental con preprueba - posprueba con dos grupos: control y experimental.

La investigación consta de cuatro capítulos orgánicamente concatenados. En el Capítulo I se incluye el Planteamiento del Estudio de la falta de hábito y poca comprensión lectora de los estudiantes estaría constituida por la ausencia y, por tanto, a la implementación de un modelo didáctico o estrategia metodológica para la enseñanza de la lectura comprensiva, con la formulación del problema de ¿ En qué medida la aplicación del programa enseñanza directa mejora el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruiz Vásquez de Amarilis?, la justificación de la investigación, las limitaciones, antecedentes y el objetivo de investigación para determinar los efectos de las estrategias de enseñanza directa en la mejora del nivel de comprensión lectora en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis.

El Capítulo II esboza el Marco Teórico, haciendo el recuento de los principales estudios empíricos relacionados con nuestra investigación, así como elaborando los elementos teórico - conceptuales que enmarquen y guíen el problema e hipótesis formulados; el sustento teórico de las dos variables V.I. la estrategia de la enseñanza directa, trabajada a través de sesiones de 90 minutos en las que se cumplen las etapas de introducción, presentación, práctica guiada y práctica independiente y, la V.D. comprensión lectora en los estudiantes.

En el Capítulo III se diseña la Metodología de la Investigación de tipo básica, teórica, o fundamental por la contrastación de la hipótesis de causa efecto cuasi experimental, con un diseño pre test-post test o pre prueba y post prueba con grupo de control, asignando de manera no aleatoriamente a los sujetos a los dos grupos: experimental y control. A ambos grupos se les administró la pre prueba simultáneamente. Luego el grupo experimental recibió el tratamiento (es decir se le aplicó la estrategia enseñanza directa), y el grupo de control no lo recibió, pero leyó los mismos textos que utilizó el grupo experimental. Finalmente, se les administró –también simultáneamente- una post prueba, idéntica a la que se les administró a los dos grupos antes del experimento; operacionalizando las variables, explicando la estrategia para la prueba de hipótesis, identificando la población de 80 estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Julio Armando Ruíz Vásquez, 20 estudiantes del grupo experimental y, 20 estudiantes del grupo de control. Además, la población es igual a la muestra, se trabajó con el grupo total, la asignación se realizó por fijación simple. (KERLINGER, F., 1998: 130); analizando los instrumentos de recolección de datos como son las encuestas y la evaluación de la comprensión lectora.

En el Capítulo IV se incluye el Trabajo de Campo y Proceso de Contraste de la Hipótesis, presentando y analizando los datos así como discutiendo los resultados; cuyos resultados indican un cambio sustancial en el grupo de experimento de los estudiantes que utilizaron la estrategia de la enseñanza directa para mejorar la comprensión lectora. También se señalan las conclusiones y sugerencias a las que arriba la investigación.

Finalmente, se hace mención a las referencias bibliográficas a textos consultados que son el sustento de la investigación.

Los aportes principales de la investigación radican en que abre un camino y sirve de base para futuras investigaciones en la línea de las estrategias o métodos didácticos para mejorar la comprensión lectora de estudiantes de la Institución Educativa. Asimismo, que pone al alcance de los docentes de Educación Secundaria, la estrategia enseñanza directa para su conocimiento, dominio y ulterior aplicación con sus respectivos estudiantes a fin de que éstos logren una mejor comprensión lectora.

Esperando que la presente investigación cuente con los requisitos académicos necesarios, dejamos al imparcial y recto criterio del Jurado la evaluación de este informe para optar el Grado de Magíster en Investigación y docencia superior en la Escuela de Post grado de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

La autora.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Ministerio de Educación, a lo largo de 20 años que viene conduciendo el desarrollo de las áreas de desarrollo personal en los diferentes grados, hemos observado con preocupación que la absoluta mayoría de los estudiantes leen muy poco o casi nunca leen libros y cuando leen a exigencia de sus padres lo hacen con muchas dificultades y deficiencias en la comprensión lectora. Es decir, no existe un arraigado hábito de lectura en nuestros estudiantes, pues carecen de criterio, gusto, dedicación y capacidad para leer; lo que se expresa en una baja comprensión lectora cuando, por necesidad u obligación impuesta por el requisito de aprobar el área, deben realizar la lectura de partes, secciones o capítulos de tal o cual libro. Y lo que es más grave, esta baja comprensión lectora va a influir o repercutir en la persistencia de un -ya casi tradicional- deficiente rendimiento o baja capacidad de aprendizaje en los estudiantes de los primeros grados de Educación Secundaria.

Sin duda, existen un conjunto de causas y factores extraescolares (económicos, sociales, culturales, educativos, políticos, estructurales, históricos y tecnológicos) que vienen determinando esta falta de hábito y baja comprensión lectora en los estudiantes de nuestra institución; causas y factores que constituyen variables que por razones obvias escapan a nuestra voluntad o control y no podemos manejarlos. Empero, también existen otros factores propiamente escolares que constituyen variables que vienen condicionando o influyendo significativamente en la falta de hábito y baja comprensión lectora en dichos estudiantes. Así tenemos: las deficiencias en la enseñanza de las áreas que tienen relación directa con la enseñanza de la lectura, es decir: Comunicación, Plan Lector; asimismo la no motivación ni promoción de la lectura en las áreas de Ciencia y Ambiente, Personal Social, Educación Religiosa por parte de la gran mayoría de los docentes de las instituciones públicas. Igualmente, la falta de promoción de la lectura por parte de la Institución Educativa, Julio Armando Ruíz Vásquez; además, la ausencia de investigaciones y propuestas de didácticas o estrategias metodológicas de enseñanza de lectura comprensiva ante la problemática de la pobreza lectora de nuestros estudiantes; finalmente, la ausencia de seminarios, preseminarios o talleres de lectura con métodos didácticos adecuados en el Plan Curricular y Plan Lector.

En la actualidad en las instituciones educativas de nuestra región y en particular en la institución educativa estatal Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis, se lee por obligación y no por placer, no muestran

interés por la lectura, los textos que han sido dotados por el Ministerio de Educación dejan de ser interesantes, ya que dichos textos los tienen todos los días, como también la implementación del plan lector y de la hora de lectura requiere de nuevas estrategias de trabajo que conlleve a formar el hábito de la lectura; para ello los docentes y directores deben realizar nuevos estudios para que los estudiantes adquieran amor por la lectura y formen el hábito de leer por placer y no por obligación ni cumplimiento de directivas de la superioridad; razón por la que nos proponemos investigar la utilización de la estrategia de la enseñanza directa en la comprensión lectora en los estudiantes de educación primaria.

En resumen, una de las razones de carácter estrictamente escolar más importante de la falta de hábito y poca comprensión lectora de los estudiantes estaría constituida por la ausencia y, por tanto, no implementación de un modelo didáctico o estrategia metodológica para la enseñanza de la lectura comprensiva en nuestra institución.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Lo referido en el párrafo anterior nos llevaría a sostener la necesidad de proponer estrategias o métodos didácticos para promover o mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis; considerando que los futuros estudiantes que egresen de esta Institución Educativa deben ser permanentes y eficientes lectores para motivar y preparar a sus niños a leer, sentando

así las bases con antelación para los estudios posteriores en Educación Superior.

Una de estas estrategias es la denominada Enseñanza Directa, lo que nos lleva a formular el problema de la presente investigación en los siguientes términos:

1.2.1 PROBLEMA GENERAL

- ¿ En qué medida la aplicación del programa enseñanza directa mejora el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruiz Vásquez de Amarilis?

1.2.2 PROBLEMAS ESPECÍFICOS

- ¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa enseñanza directa en la mejora de la comprensión Literal en los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis?
- ¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa enseñanza directa en la mejora de la comprensión Inferencial en los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis?
- ¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa enseñanza directa en la mejora de la comprensión Criterial en los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis?

- ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora antes y después de la aplicación de la enseñanza directa en los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis?

1.3 JUSTIFICACIÓN

La presente investigación se justifica porque nos permite diagnosticar, conocer y tener información empírica sobre las deficiencias y dificultades en la comprensión lectora de nuestros estudiantes; en base a lo cual elaborar nuevos métodos o estrategias didácticos así como replantear planes curriculares orientados a superar las anomalías presentes durante la lectura de textos.

Tener información empírica sobre las deficiencias y carencias en la enseñanza de la comprensión lectora de los docentes de educación secundaria (especialmente de las áreas: Comunicación, Plan Lector, etc.); en base a lo cual diseñar políticas de capacitación docente pertinentes, principalmente sobre métodos o estrategias de enseñanza de comprensión lectora.

Diseñar y alcanzar, a las autoridades de la Unidad de Gestión Educativa Local y la Dirección Regional de Educación de Huánuco un Programa de Estrategia de la Enseñanza Directa de la comprensión lectora, a fin de que sea implementada en forma planificada y oportuna para promover la lectura comprensiva en nuestros estudiantes.

1.4 LIMITACIONES Y ALCANCES

a. **ALCANCES:** Los resultados y conclusiones de esta investigación tienen validez significativa, ya pueden generalizarse a la Población de interés conformada por los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la Provincia de Huánuco. Sin embargo, en un sentido amplio, podrían servir para todos los estudiantes de las instituciones educativas de la región Huánuco y del Perú.

b. **LIMITACIONES:** Las más importantes son:

- Escasez de Antecedentes de la Investigación (revistas especializadas, tesis en nuestro medio) relacionados con estudios sobre la implementación de la estrategia enseñanza directa en estudiantes de educación secundaria; especialmente, con metodología experimental.
- Escasez de material bibliográfico que contenga conceptos, categorías, principios, enfoques o modelos relacionados estrictamente con el contexto y la realidad de los estudiantes de la zona andina y, fundamentalmente, sobre su enseñanza.
- Inexistencia de pruebas estandarizadas o validadas para medir la comprensión lectora de estudiantes de instituciones educativas de la sierra, pues las que existen mayormente miden la comprensión lectora de los niños de las grandes ciudades.

Dichas deficiencias han sido superadas con el asesoramiento de los expertos en investigación, con los aportes de profesionales de reconocida trayectoria en nuestro medio, con la búsqueda de

información confiable en el internet, con la visita a las Bibliotecas de las diferentes Universidades del país y visitando diferentes librerías y centros de venta de libros en la ciudad de Lima y otras ciudades para la adquisición de textos relacionados con el tema de investigación.

1.5 ANTECEDENTES

Sobre el problema que hemos investigado existen diversos trabajos (encuestas correlacionales y experimentales) relativamente relacionados con él; es decir, trabajos de carácter fáctico sobre comprensión lectora y sobre su enseñanza a estudiantes universitarios.

En cuanto a las investigaciones internacionales fácticas sobre comprensión lectora, tenemos las siguientes:

M. ÁNGELES ECHEVARRÍA e ISABEL GASTÓN B. (2000) en su investigación “Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios: Implicancias en el diseño de Programas de Intervención”, se interrogan en relación a cuáles son los niveles del proceso lector en los que se producen las mayores dificultades de comprensión lectora y los factores que las motivan, en estudiantes del primer semestre de universidad. El estudio se realizó a partir de un texto expositivo-argumentativo con 87 alumnos del primer semestre de Educación Social; para lo cual se utilizaron dos instrumentos: una prueba de comprensión lectora de opción múltiple y otra relacionada con la realización de resúmenes. Los resultados evidencian que las principales dificultades de comprensión lectora se refieren a la selección y jerarquización de la información relevante (la macroestructura) y a la captación de la

intencionalidad comunicativa del autor, que se refleja en la organización estructural (superestructura) del texto. Asimismo, que los estudiantes tienen una especial dificultad en construir el modelo del mundo o modelo de situación que requiere la correcta comprensión del texto; es decir, la carencia de los conocimientos previos necesarios en relación al tema tratado no les permite construir la representación exigida a partir de lo que se afirma en el texto.

En lo atinente a las investigaciones fácticas nacionales sobre comprensión lectora contamos con las siguientes:

La investigación de DELIA BAÑUELOS MIRAMONTES (2003) titulada “Velocidad y Comprensión Lectora” para obtener el grado de Maestría en metodología de la enseñanza, en el Instituto Mexicano de Pedagogía; Conociendo la gran importancia y la trascendencia que tiene la lectura en el desarrollo de todas las demás habilidades del educando, el presente estudio es un trabajo de investigación, en el que se intenta dar solución a un grave problema que ha existido en la población escolar de nivel secundaria: la deficiencia lectora, que comprende una lectura lenta y un nivel bajo de comprensión.

La investigación se llevó a cabo con una población de 93 alumnos de tercero de secundaria, en la escuela secundaria “20 de Noviembre” en Valparaíso, Zacatecas, durante el ciclo escolar 1999-2000. El objetivo general que se plantea en la investigación es determinar el método que mejore la comprensión lectora desarrollando al mismo tiempo la velocidad para leer. Por ello, la interrogante a investigar es: ¿contribuirá

el método de lectura veloz a mejorar la comprensión lectora y aumentará al mismo tiempo la velocidad para leer? Se formulan dos hipótesis con dos variables con el objeto de contestar a la interrogante: a) la aplicación del método de lectura veloz mejora la comprensión lectora en los alumnos de secundaria, b) la aplicación del método de lectura veloz aumenta considerablemente la velocidad para leer en los alumnos de secundaria. En la primera hipótesis la variable independiente, es el método de lectura veloz y la variable dependiente es el aumento de la comprensión lectora, ya que los niveles que cada alumno logre son individuales e independientes del método aplicado. En la segunda hipótesis, la variable independiente es el mismo método de lectura veloz y la variable dependiente es la velocidad que se adquiriera con la aplicación del método. Para realizar este estudio se hizo una investigación no experimental descriptiva, pero haciendo uso también del tipo de estudio longitudinal de análisis evolutivo de grupo. La investigación sistemática en la enseñanza de la lectura es relativamente reciente y está de moda en la actualidad; sin embargo, se han realizado pocos hallazgos claros sobre la naturaleza del proceso de lectura y la efectividad de los distintos métodos de enseñanza. En el presente estudio de carácter longitudinal de análisis evolutivo de grupo, se ofrece una buena alternativa para el mejoramiento de la comprensión lectora y un incremento considerable en la velocidad lectora en los estudiantes de nivel secundaria. El principal instrumento para la recolección de datos fue la aplicación del método de lectura veloz diseñado por el instituto ILVEM. En los resultados obtenidos, puede apreciarse claramente los

logros alcanzados por los alumnos de tercer grado de la escuela secundaria “20 de noviembre” ubicada en Valparaíso, Zacatecas, durante el ciclo escolar 1999-2000. El estudio revela resultados altamente satisfactorios, pues la mayoría de los estudiantes no lograron duplicar su velocidad de lectura, pero mejoró en gran medida su comprensión; sin embargo, ellos pueden seguir elevando su calidad de lectores en un futuro próximo y seguir aplicando sus habilidades adquiridas en sus tareas cotidianas de estudiantes. De esta forma el método que se aplicó durante el ciclo escolar 1999 – 2000 a los alumnos de tercer grado en la escuela secundaria “20 de Noviembre” para mejorar la velocidad y comprensión lectora, está contribuyendo positivamente en la formación de mejores estudiantes.

La tesis de NELLY ALIAGA M. (2000) para optar el grado de Maestría en Educación titulada “Relación entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de los participantes de un Programa de Formación Docente a distancia”, plantea la interrogante sobre la relación existente entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de los participantes del Programa de Formación Docente de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho. En la investigación se utilizó el Test CLOZE para determinar los niveles de comprensión lectora, también las calificaciones para establecer el nivel de rendimiento académico, así como la encuesta de opinión de los estudiantes, en una muestra de 124 sujetos de dicho Programa. Los resultados y conclusiones principales establecen que existe una asociación entre los puntajes de comprensión lectora y las notas de

rendimiento general de los estudiantes. Asimismo, que los textos son interpretados de acuerdo al esquema mental de cada estudiante, observándose que los resultados son mejores cuando el contenido es parte de su experiencia. Finalmente, que el 38.7% (48 de 124) de los estudiantes se encuentran en un nivel de frustración de comprensión lectora; mientras que el mayor porcentaje de estudiantes, es decir el 43.5% (54 de 124) se sitúa en el nivel instruccional de comprensión lectora.. Es decir, en su gran mayoría no poseen buena comprensión lectora, hecho que es muy grave tratándose de formadores de futuras generaciones.

La investigación realizada por ALONSO FERNÁNDEZ, MYLTON J. (2009), para optar el grado académico de Magíster; titulada “los medios de comunicación escrita como estrategia en la formación de hábitos de lectura en los estudiantes de educación secundaria en la Institución Educativa Carlos Noriega Jiménez de Vichaycoto”, en la que investiga el problema de si existen o no diferencias significativas en los hábitos de lectura del grupo de estudiantes de la Institución Educativa Carlos Noriega Jiménez de Vichaycoto, grupo que utiliza los medios de comunicación escrita como estrategia, con respecto al grupo de estudiantes al cual no se le aplica dicha estrategia. La hipótesis que se formula es: Los estudiantes de educación secundaria que utilizan los medios de comunicación escrita como estrategia, tienen mayor posibilidad de incrementar significativamente el hábito de lectura que aquellos que utilizan otras fuentes escritas del grupo de estudiantes que trabajó con la estrategia enseñanza directa, con respecto al grupo al que

no se le aplicó tal estrategia. La población de estudio estuvo conformada por 191 estudiantes de Educación Secundaria, nunca han recibido enseñanza sistemática de comprensión lectora, con poco hábito de lectura y bajo nivel de comprensión lectora. Se administró un cuestionario para la evaluación de los estudiantes en lo concerniente a la formación de hábitos de lectura, utilizando un diseño de preprueba - posprueba, asignando aleatoriamente los 40 sujetos de la población. Los resultados indican que las puntuaciones iniciales de comprensión lectora de la población estudiada eran muy bajas, pues la mayoría de los estudiantes (67,5%) no les gustaba leer con frecuencia. Pero después de realizado el tratamiento experimental, se observó que hubo diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora y formación del hábito de lectura del grupo de estudiantes que trabajó con los "medios de comunicación escrita", apreciándose que existió un mejor desempeño en comprensión lectora en el grupo experimental. En conclusión, los medios de comunicación escrita como estrategia tiene una influencia significativa en la formación del hábito de lectura en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Carlos Noriega Jiménez de la localidad de Vichaycoto.

La tesis de MANUEL MILJANOVICH CASTILLA (2000) para optar el grado de Doctor en Educación "Relaciones entre la inteligencia general, el rendimiento académico y la comprensión de lectura en el campo educativo", plantea la interrogante sobre el grado de correlación entre los puntajes obtenidos en una muestra de estudiantes de

Educación Secundaria y de la Universidad en un Test de inteligencia general (antecedente) y en una prueba de comprensión lectora y rendimiento académico (consecuentes). Desde el punto de vista metodológico, es una investigación correlacional que utilizó una prueba de comprensión lectora tipo SAT (Scholastic Aptitude Test), debido a que existen correlaciones entre sus puntajes y los obtenidos con el Test de inteligencia general; asimismo, se basó en 5 muestras integradas por estudiantes de Secundaria e ingresantes a la Universidad. La conclusión más importante –en relación a nuestra propia investigación- es que la inteligencia general y la comprensión lectora presentan una correlación medianamente alta y significativa en el campo educacional.

En la investigación emprendida por CABANILLAS ALVARADO, GUALBERTO (2004) titulada “Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH” estudia el problema de si existen o no diferencias significativas en la comprensión lectora del grupo de estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, grupo que trabaja con la estrategia didáctica enseñanza directa, con respecto al grupo de estudiantes al cual no se le aplica dicha estrategia. La hipótesis que se formula es: Existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo de estudiantes que trabajó con la estrategia enseñanza directa, con respecto al grupo al que no se le aplicó tal estrategia. La

población de estudio estuvo conformada por 42 estudiantes del 1er Ciclo de la Escuela mencionada, que tiene un promedio de 18 años de edad, 36 son de sexo femenino, nunca han recibido enseñanza sistemática de comprensión lectora, con poco hábito de lectura y bajo nivel de comprensión lectora. Se administró una prueba de comprensión lectora utilizando un diseño de preprueba - posprueba y grupo de control, asignando aleatoriamente los 42 sujetos de la población a dos grupos: uno experimental y otro de control. También se aplicaron 2 encuestas, una para toda la población de estudiantes y otra para los 10 docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación que vienen enseñando en la Facultad las asignaturas más relacionadas con la enseñanza de la comprensión lectora: Métodos del Trabajo Intelectual, Español y Literatura. Los resultados indican que las puntuaciones iniciales de comprensión lectora de la población estudiada eran muy bajas, pues la mayoría de los estudiantes (83.34%) tuvieron puntajes que fluctuaban entre 2 a 7 puntos. Pero después de realizado el tratamiento experimental, se observó que hubo diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo de estudiantes que recibió el tratamiento "estrategia enseñanza directa", con respecto al grupo al cual no se le aplicó dicho tratamiento, pues el nivel de significancia entre estos dos grupos fue de 0.009. Siendo de resaltar que el Grupo de Control Después tuvo una media numérica de 7.19 mientras que el Grupo Experimental Después, lo tuvo de 9.10; es decir, ésta fue mayor que la primera en casi 2 puntos (1.91); apreciándose que existió un mejor desempeño en comprensión lectora en el grupo experimental.

En conclusión, la estrategia enseñanza directa ha mejorado significativamente la comprensión lectora de los estudiantes del 1er Ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH.

La investigación realizada por MEZA BORJA, JUAN ANÍBAL (2005) explora la problemática de la lectura comprensiva, en una muestra de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje de la provincia del Callao. El objetivo formular y evaluar los efectos de un Programa Experimental para el mejoramiento de la comprensión lectora en alumnos con problemas de aprendizaje de 3º de primaria a 2º de secundaria, diferenciados por grados escolares y agrupamientos (primaria y secundaria) de la zona urbana del Callao. La presente investigación se basó en un diseño experimental del tipo: diseño con grupo control pre y post test (dos grupos aleatorizados pre y post test). En este diseño, se realizó la asignación a los grupos de estudio en forma aleatoria, se evaluó a los dos grupos en la variable dependiente (comprensión lectora), se aplicó la variable independiente al grupo experimental: el programa de tratamiento (mientras que el grupo control sigue con sus actividades normales) y al final se evaluó en el post test a ambos grupos. La población del presente estudio estuvo dada por los niños del nivel socioeconómico medio - bajo de la provincia constitucional del Callao, que presentan problemas del aprendizaje en la lectura que cursan estudios desde el tercer grado de primaria hasta el segundo de secundaria. La muestra se escogió con criterio no

probabilístico, de carácter intencional, que consideró la edad, y el grado escolar, así como la pertenencia al grupo de niños con problemas de aprendizaje. En tal sentido nuestra muestra estuvo constituida por sujetos que no presentaban deficiencias sensoriales, que poseen nivel intelectual por encima del C.I. de 70 pts, y que no presentaban disturbios emocionales severos. Todos ellos eran estudiantes de un colegio especializado para niños con problemas de aprendizaje del callao, desde el 3er. grado de primaria, hasta el 2do. grado de secundaria. Los instrumentos utilizados para la evaluación de las variables (pre- test y post test), fueron: - Test de inteligencia de la escala Wechsler (WISC- R). - Prueba de comprensión lectora CLP de Condemarín, Allende y Milicic, Forma A (pre test) y forma B (pos test). - Prueba Cloze (adaptación de Condemarin). Para el tratamiento o intervención: - Programa Experimental de Tratamiento dirigido a mejorar la Comprensión Lectora (Canales, 2002). La hipótesis central que se planteó el estudio fue: - El nivel de comprensión lectora de los alumnos con problemas de aprendizaje expuestos al programa experimental se verá incrementado en mayor medida que el nivel de comprensión lectora de los alumnos con problemas de aprendizaje no sometidos al programa experimental, tanto en el agrupamiento I (3º a 5º de primaria) como en el agrupamiento II (1º 2º de secundaria). Se halló diferencia significativa entre los niveles de comprensión lectora alcanzados en el pre test y el post test, por los alumnos con problemas de aprendizaje del agrupamiento de secundaria expuestos al programa experimental, así como incremento importante en los alumnos del agrupamiento de

primaria Respecto a las hipótesis secundarias, debemos señalar que los resultados indican la presencia de correlación entre procesos semánticos-sintácticos y comprensión lectora, en el grupo experimental, correlación entre inteligencia verbal y la comprensión lectora, así como ausencia de correlación entre memoria verbal de corto plazo y comprensión lectora.

SELMIRA SIMONA CRUZ GÓMEZ. (2008) en su investigación “Influencia de la lectura oral dirigida en la comprensión lectora de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Las Mercedes de Juliaca, 2008”, se interrogan en relación en qué medida la e4strategia Lectura oral dirigida influye en el mejoramiento de la comprensión lectora y los factores que las motivan, en estudiantes del primer grado de secundaria. El estudio se realizó a partir de un texto expositivo-argumentativo con 88 estudiantes del primer grado de Educación Secundaria; para lo cual se utilizaron dos cuestionarios uno para los estudiantes y otro para los docentes con los sendos objetivos de obtener información relacionada con los niveles y dificultades de comprensión pedagógico-didáctico que estarían influyendo en los bajos niveles de comprensión lectora de dichos estudiantes, dichos instrumentos constaban con cinco preguntas cerradas con tres alternativas cada una. Asimismo, los resultados evidencian que los niveles de comprensión lectora de los estudiantes fueron muy bajos al iniciar el año escolar, es decir antes de aplicar la estrategia lectura oral dirigida, pues la mayoría absoluta de ellos (80,7%) tuvieron

puntuaciones entre 0 y 10 puntos. Asimismo, después de aplicar se constató que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo de estudiantes que recibió el tratamiento lectura oral dirigida, con respecto al grupo de estudiantes al que no se aplicó el tratamiento; puesto que el nivel de significancia entre estos grupos fue de 0,05; es decir, que hubo diferencias estadísticamente singnificativas entre sus medidas. En consecuencia, se apreció que hubo un mejor desempeño de comprensión lectora en el grupo experimental.

1.6 OBJETIVOS

1.6.1 OBJETIVO GENERAL

- ❖ Determinar los efectos de la aplicación del programa enseñanza directa en la mejora del nivel de comprensión lectora en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Julio Armando Ruiz Vásquez de Amarilis-Huánuco.

1.6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ❖ Identificar el efecto de la aplicación del programa enseñanza directa en la mejora de la comprensión literal en los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruiz Vásquez de Amarilis.
- ❖ Conocer el efecto de la aplicación del programa enseñanza directa en la mejora de la comprensión inferencial en los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruiz Vásquez de Amarilis.

- ❖ Identificar el efecto de la aplicación del programa enseñanza directa en la mejora de la comprensión crítica en los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruiz Vásquez de Amarilis.

- ❖ Conocer el el nivel de comprension lectora antes y después de la aplicación el programa enseñanza directa en los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruiz Vásquez de Amarilis.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 BASES TEÓRICAS

2.1.1 REFERENCIA HISTÓRICA

En nuestro días la educación peruana como siempre está pasando por una crisis en comprensión de lectura por la falta de hábito de lectura en los docentes y estudiantes, razón por la que los resultados que se obtienen es muy desalentador, en nuestra región los estudiantes están en desventaja con los niños que tienen el apoyo de sus padres, que cuentan con las facilidades de una biblioteca adecuada, textos de consulta, libros de lectura, Internet, computadora, allegado a ello cuenta con fluido eléctrico, apoyo de sus padres y hasta teléfono; mientras que en la zona rural los estudiantes carecen de todo lo detallado, lo único que cuenta es la naturaleza que lo rodea, los padres en su mayoría son analfabetos apenas cuentan con estudios de educación primaria, ellos viven muy dispersos y tienen que caminar muchas

horas para llegar al colegio, pero aquí no encuentran suficiente bibliografía que los motive a la lectura, solo los conocidos textos dotados por el Ministerio de Educación.

Se realiza la investigación de la utilización de los medios de comunicación escrita una estrategia en formación de hábitos de lectura en estudiantes de educación secundaria, con la intención de dar a conocer las diferentes estrategias que permitirán formar el hábito de lectura, el aporte está dirigido a todos los docentes de las diferentes áreas curriculares, para el desarrollo de habilidades lectoras para un mejor y nuevo aprendizaje. A todos nos será útil tener en cuenta las estrategias que aquí se propone pues que es a partir de la lectura que todo ser humano mejora su aprendizaje.

Si la educación es un aprender a aprender continuo, no podemos dejar de lado el hábito de lectura como medio de acercamiento a las diferentes áreas en las que nuestra actividad docente se lleva a cabo. El que seamos capaces de comprender íntegramente lo que leemos es algo que nos debe interesar a todos, porque si alguna actividad es básica para el desarrollo para los futuros aprendizajes ésta es la lectura.

La enseñanza de la lectura no solo es responsabilidad del profesor de comunicación, sino es tarea de todos. La lectura no servirá a los estudiantes para desarrollar nuevos aprendizajes si

es que los profesores no saben transmitir el gusto por la lectura y mucho menos si no son capaces de comprender lo que leen.

2.1.2 MARCO CONCEPTUAL Y ASPECTOS TEÓRICOS REFERIDOS A LAS VARIABLES

El estudiante que tiene el hábito de lectura, con facilidad interpreta adecuadamente textos de uso público, al momento de enfrentarse a textos de uso público, como avisos promocionales, noticias, artículos de opinión, etc. En el aula parece predominar el uso de textos específicamente escritos para enseñar, diferentes de los que se leen fuera de la escuela o de los que circulan socialmente (noticias, artículos de diarios y revistas, afiches publicitarios, etc.).

El uso de los medios de comunicación escrita (periódicos) pueden ser relevantes para comprender el texto y para que este adquiera sentido para su vida. Por ello, es importante que, desde los primeros grados de escolaridad, los estudiantes realicen lecturas inferenciales y críticas paralelas a las de la lectura literal, con la estrategia de la lectura de medios de comunicación escrita que permite abordar el enfoque comunicativo desde el contexto, en el contexto y para el contexto.

2.1.3 LA COMPRENSIÓN LECTORA

a) LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA

Hasta hace muy pocos años a la lectura solo se la ha estudiado y entendido como un acto mecánico, pasivo, que

descodifica signos de un texto; o en el mejor de los casos, como un mero instrumento para la transmisión de conocimientos o informaciones. Sin tener en cuenta que en ella se involucra un conjunto complejo de elementos lingüísticos, psicológicos, intelectuales y que, a través de ella es posible desarrollar habilidades del pensamiento, especialmente el pensamiento crítico y el metacognitivo. Por eso, como afirma Antonio MENDOZA (1998:52): “/.../ en la lectura no basta la mera identificación lingüística y su correspondiente descodificación de los elementos y unidades del código lingüístico /.../ leer es más que descifrar o descodificar signos de un sistema lingüístico”, pues, la lectura es un diálogo interactivo entre texto y lector, diálogo dirigido por el lector mediante la aportación de sus conocimientos, ideas y valores culturales. Pero, además, la lectura supone incluir la información contenida en el texto en el acervo cognoscitivo del lector, integrándolo en él, así como también, ir más allá de la información explícita dada por el texto.

La lectura no se restringe, pues, ni a la descodificación ni a la reproducción literal de un mensaje, sino que más bien, es un proceso de construcción de significado por parte del lector; proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones y confrontaciones. Pues al enfrentarse a un texto el lector busca comprender el mensaje y los significados que el autor quiere expresar.

Según David COOPER (1990), la interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión, pues a través de ella el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente. Es decir, para Cooper, la comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprehender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya tiene el lector, o también, es el proceso de relacionar la información nueva con la antigua.

Igualmente, para Gladys STELLA LÓPEZ (MARTÍNEZ, M., 1997), la comprensión de la lectura debe entenderse como un proceso gradual y estratégico de creación de sentido, a partir de la interacción del lector con el texto en un contexto particular, interacción mediada por su propósito de lectura, sus expectativas y su conocimiento previo. Interacción que lleva al lector a involucrarse en una serie de procesos inferenciales necesarios para ir construyendo, a medida que va leyendo, una representación o interpretación de lo que el texto describe. Agregando, a lo que ya refirieron los autores mencionados, las ideas de contexto, estrategia y de procesos inferenciales, enriqueciendo así el contenido de la comprensión lectora.

Finalmente, J. PINZÁS (1995:40) sostiene que la lectura comprensiva:

“Es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Es constructiva porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactiva porque la información previa del lector y la que

ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognitiva porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas”.

En resumen, la comprensión lectora o como dicen otros autores la lectura comprensiva, se puede considerar como un proceso complejo de interacción dialéctica entre el lector y el texto. Proceso en el cual juega un papel principal y decisivo el lector activo con sus objetivos o metas, predicciones, inferencias, estrategias o habilidades cognitivas, expectativas y sobre todo, con sus conocimientos o información previa. Aunque, también tiene importancia la influencia de las características formales, estructurales y de contenido del texto; así como el contexto del acto de leer, de enseñar y aprender a leer. Obviamente, la lectura comprensiva tiene una indisoluble relación con los procesos y estrategias cognitivos y metacognitivos del pensamiento (análisis, relación, deducción, síntesis, interpretación, crítica, evaluación, autorregulación, autocorrección, etc.), que más antes habían sido descuidados o ignorados en los estudios o investigaciones sobre la lectura, debido a la predominancia de enfoques, teorías o modelos explicativos unilaterales, mecánicos o conductistas.

b) **MODELOS EXPLICATIVOS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA**

ANTONINI y PINO en el libro dirigido por Aníbal PUENTE (1991) sostienen que los modelos son representaciones abstractas y organizadas que diseñan los psicólogos para describir lo que sucede en el lector, explicar las razones por las que el proceso toma la forma propuesta, predecir la manera como ocurre el proceso en situaciones diversas, determinar cuáles son los factores que lo afectan y la forma de influencia de los mismos.

En los últimos lustros, para explicar el proceso de comprensión lectora se han propuesto novedosos modelos. Dentro del paradigma cognitivo, que es el que está vigente actualmente, existen 3 tipos de modelos: A) El modelo ascendente, o guiado por los datos, B) el modelo descendente u orientado conceptualmente y C) el modelo interactivo, el cual postula que en el proceso de lectura intervienen simultáneamente los dos tipos antes mencionados.

- **EL MODELO ASCENDENTE:** Este modelo, denominado también “abajo-arriba”, “bottom up”, “basado en el texto”, sostiene que el lector, ante el texto, procesa sus elementos componentes empezando por sus niveles inferiores - claves gráficas, lexicales y gramaticales- en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce hacia los

niveles de procesamiento superior de carácter propiamente cognitivo. Es decir, este modelo asume que al leer, lo primero que sucede es que se obtiene información visual (se perciben los signos escritos y se descodifican las letras, palabras y frases) y luego, se comprende el texto. La secuencia propuesta empieza en el texto y se depende de éste para llegar al significado.

- **EL MODELO DESCENDENTE:** Denominado “arriba-abajo”, “top down”, “basado en el lector”, postula que el lector, enfrentado a un texto, inicia el proceso de lectura haciendo predicciones o anticipaciones hipotéticas, en base a sus conocimientos y experiencias previas, sobre el contenido del texto y se fija en éste para verificarlos. Es decir, no es el texto sino el lector el que comienza el proceso –también secuencial y jerárquico- pues éste no aborda al texto carente de conceptos, ideas o expectativas, sino que empieza la lectura premunido ya de conocimientos y experiencias culturales y textuales. Los cuales lo ayudan a identificar las claves gráficas de manera acertada y más rápida así como a comprender más eficientemente el contenido literal del texto y elaborar las inferencias pertinentes. Cuanto más conocimiento posee sobre el contenido y estructura del texto, menos necesitará fijarse en él para construir su significado.

Dentro de este modelo predominantemente de carácter psicolingüístico existen variantes: el de F. Smith y el de Rudell y Fingee; sin embargo, el más difundido y conocido es el de Kenneth Goodman, y los aspectos dominantes de este modelo describen mejor al lector experto, adulto o joven universitario, que al lector inexperto o niño, por razones obvias.

Según ANTONINI y PINO (PUENTE A., 1991) el modelo de Goodman sostiene las tesis siguientes:

- *Para obtener significado el lector no tiene que identificar y reconocer todas las claves presentes en el texto;*
- *El lector experto explora el texto en busca de claves relevantes que sirvan de base para formular y comprobar hipótesis que parten de las expectativas, experiencias y conocimientos previos;*
- *El proceso de lectura no es serial, paso por paso, iniciado por los estímulos visuales; al contrario, el proceso es inicialmente inducido por los conceptos, expectativas y conocimiento previo del lector.*

El gran aporte de Goodman es haber demostrado cómo el pensamiento, las experiencias, las expectativas y el conocimiento previo del lector actúan en el proceso de lectura hasta el punto de hacer a veces innecesario el procesamiento exhaustivo de todas las claves del texto, facilitando y acelerando la más efectiva comprensión lectora.

- **EL MODELO INTERACTIVO:** Tiene su origen en las aportaciones realizadas por las teorías psicolingüísticas, en especial las formuladas por Goodman y Van Dijk, así como en los aportes de los psicólogos constructivistas (Piaget, Vigostky). Su contribución fundamental estriba en haber aunado las contribuciones de los enfoques o modelos del procesamiento de la información ascendente y descendente. Pero mayormente este modelo es considerado un producto de la evolución del modelo de procesamiento descendente, efecto -a su vez- de la evolución producida en el paradigma cognitivo.

Este modelo asume que el procesamiento de la información textual en sentido ascendente y descendente son condiciones necesarias pero no suficientes para explicar la lectura. Por eso, para explicar en forma real e integral como se accede a la comprensión, el modelo interactivo acude al marco más rico ofrecido por la teoría del esquema, como veremos más adelante.

Según DUBOIS (1983) el enfoque interactivo sostiene las siguientes tesis:

- *La lectura es un proceso global e indivisible,*
- *El sentido o significado del mensaje escrito no está en el texto, sino que el lector construye el sentido a través de la interacción con el texto;*

- *La experiencia y conocimiento previo o esquema del lector juega un papel fundamental en la construcción del significado del texto.*

Esto implica que el modelo interactivo no se centra exclusivamente en el texto (como el modelo ascendente) ni en el lector (como el modelo descendente), aunque concede gran importancia a los conocimientos previos de éste. Pues, como afirma DE VEGA y otros (1990:23):

“La concepción interactiva asume que existe un procesamiento paralelo entre los diferentes niveles y además, una comunicación bidireccional entre ellos, es decir, de abajo-arriba y de arriba abajo”.

SOLÉ (2000) sostiene que el modelo postula lo siguiente: al situarse el lector ante un texto, los elementos textuales despiertan en él expectativas a distintos niveles gráficos (el de las palabras, las frases, etc.), de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como INPUT (o insumo) para el nivel siguiente, propalándose la información en forma ascendente. Pero, al mismo tiempo, dado que el texto genera expectativas y predicciones a nivel semántico, de su significación global, tales expectativas y predicciones guían la lectura y buscan su verificación en indicadores textuales de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. De este modo, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del texto y su conocimiento del mundo para construir un significado.

c) **FACTORES PRINCIPALES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA**

La comprensión lectora es un proceso interactivo que depende de un gran número de factores muy complejos e interrelacionados entre sí. Tener una claridad teórica sobre los principales factores es necesario para entender e investigar la comprensión lectora, así como para planificar mejor las distintas actividades orientadas a incrementarla, perfeccionarla o mejorarla.

Si bien existen muchos factores de la comprensión lectora tales como el estado afectivo, físico, motivacional y actitudinal (COOPER, 1990), sin embargo, los factores principales a tener en cuenta por el docente para el mejoramiento de la comprensión lectora en los jóvenes universitarios, son: **A)** El esquema o conocimiento previo (incluyendo vocabulario) del lector, que sea pertinente para el contenido del texto; **B)** Texto con contenido claro, coherente y con estructura familiar y ordenada; y **C)** Estrategias o habilidades cognitivas inextricablemente relacionadas, que permite al lector intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee.

d) **LOS ESQUEMAS**

Desde que nacemos todas las personas progresivamente vamos construyendo unas representaciones teóricas acerca de

la realidad y la cultura, que expresan nuestro conocimiento, siempre relativo y ampliable, representaciones que han sido reconocidas como esquema de conocimientos.

Existen diversas definiciones de esquema. Para Aníbal PUENTE (1991:78): *“El esquema es un sistema de representación constituida por un conjunto (bloque) de conocimientos interrelacionados”*. Para él la noción de esquema está presente en los principales procesos cognitivos: la percepción, la atención, la memoria, el aprendizaje, la instrucción y la comprensión lectora.

Para D. COOPER (1990:19 y 21): *“Un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual”*. O, también, *“los esquemas son las categorías del conocimiento (conceptos, informaciones, ideas) que van configurándose en la mente del lector a través de la experiencia”*. Mientras que según MARTÍNEZ (1997:15-19), los esquemas: *“son paquetes de conocimiento estructurado, que orientan la comprensión y la búsqueda de la nueva información /.../ están organizados jerárquicamente y representan conocimientos de diferentes tipos y a todos los niveles de abstracción”*.

Todos estos autores destacan que los esquemas son representaciones teóricas, que tienen un carácter estructural y que están conformados por conocimientos. Lo cual nos indica que existe un relativo consenso en cuanto a la

conceptualización de lo que se entiende por esquema, lo que facilita su utilización en nuestro estudio.

A. PUENTE (1991:91-93) sostiene que el esquema es muy útil en la comprensión lectora, pues cumple las siguientes funciones:

- *Provee el marco de referencia para aprender y asimilar la información del texto.*
- *Dirige la atención, valiéndose de hipótesis que deben ser contrastados con los datos textuales.*
- *Sugiere el tipo de estrategia de búsqueda y procesamiento ascendente o descendente.*
- *Capacita al lector para que realice elaboraciones e inferencias.*
- *Facilita la ubicación de los elementos del texto y facilita el ordenarlos coherentemente.*
- *Sirve para revisar y generar síntesis en base a ideas principales.*
- *Permite la construcción inferencial generando hipótesis acerca de la información no recordada.*

Es de resaltar que los esquemas o conocimientos estructurados previos del lector parecen incidir más sobre la comprensión de la información implícita en el texto que sobre la información explícita, posiblemente porque el lector entiende la información implícita solo cuando puede relacionarla con sus conocimientos ya disponibles y experiencias previas; lo cual le permite hacer inferencias y comprender mucho más de lo que está explicado en el texto. Además, a medida que el lector

elabora nuevos conocimientos relacionando la nueva información con lo que ya ha almacenado, sus esquemas se amplían y enriquecen constantemente.

e) **ESTRUCTURA Y TIPOS DE TEXTO**

Desde el punto de vista estructural, según F. ALLENDE y M. CONDEMARÍN (1986), todo tipo de texto está constituido por:

- **ELEMENTOS MICROESTRUCTURALES O ESTRATOS:**
Son aquellos elementos que forman un texto sin pertenecer propiamente a su significación (letras, palabras, oraciones). La comprensión, normalmente no versa sobre los estratos, pero son básicos para lograrla.

- **ELEMENTOS MACROESTRUCTURALES, *intertexto* o *intratexto*:** *Son los elementos interrelacionados relevantes para la significación del conjunto y que dan unidad y estructura a un escrito. O al decir de VAN DIJK (1998:43): “Las macroestructuras semánticas son la reconstrucción teórica de nociones como “tema” o “asunto del discurso”. O también (1996:55), “la macroestructura de un texto es /.../ una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto”. Es decir, constituye la representación sintética de lo más esencial de un texto, o la conjunción de las ideas explícitas e implícitas más importantes que *contiene* un texto.*

VAN DIJK (1998:58), considera que para vincular las proposiciones de las microestructuras con las de las

macroestructuras es necesario tener reglas que él denomina MACRORREGLAS. Según él:

“Las macrorreglas organizan en cierta manera la información extremadamente complicada del texto. En cierto modo esta consideración implica una reducción de la información, de manera que –en el plano cognitivo- también podemos considerar las macrorreglas como operaciones para reducciones de información semántica”.

Las diversas macrorreglas analizadas y propuestas por este autor son las siguientes: supresión, selección, generalización y construcción, son muy importantes para identificar ideas principales, hacer inferencias y elaborar resúmenes.

– ELEMENTOS SUPRAESTRUCTURALES O SUPRATEXTO:

Constituyen el contexto externo de un texto. Es decir, según Van Dijk (1996:144):

“Una superestructura es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales”.

Para CLEMENTE y DOMÍNGUEZ (1999:41) la superestructura: *“al igual que la macroestructura, también tiene una función organizativa, pero en un sentido diferente, ya que no hace alusión al contenido o a la semántica, sino a la forma. Este nivel /.../ constituye la forma global que articula o interrelaciona las ideas de un texto, es decir, alude a la forma o la organización formal de los textos”.*

Los textos expositivos tienen diversas estructuras y existen diversas clasificaciones sobre éstas. Pero, como afirma VIDAL-ABARCA (1991:32):

“No existe un acuerdo generalizado acerca de qué clasificación es la mejor y posiblemente se trata de una cuestión poco relevante. Lo realmente importante es saber que un texto expositivo debe responder a un propósito informativo de un autor, que dicho propósito se refleja en unas cuestiones a las que se pretende contestar, y que el mismo se concreta en unas determinadas estructuras textuales”.

Así, los textos expositivos pueden ser: de secuencia, de causación, de comparación-contraste, de descripción o de problema-solución.

f) **LAS ESTRATEGIAS O HABILIDADES COGNITIVAS**

Isabel SOLÉ (2000) sostiene que las estrategias de comprensión lectora son habilidades cognitivas y metacognitivas de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir por los lectores, la planificación de las acciones para lograrlos, así como su supervisión, evaluación y posible cambio, de ser necesario. También se puede afirmar que son procesos mentales o intelectuales que el lector pone en acción para interactuar con el texto; es decir, son los modos flexibles de utilización de sus conocimientos previos y de la información que el texto le proporciona. O, finalmente (SOLÉ, 2000:14), *“son un conjunto de pasos o habilidades que el*

alumno posee y puede emplear para mejorar su aprendizaje”.

Estas habilidades no son innatas, no maduran ni se desarrollan, sino que se aprenden o adquieren; son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse a diversas situaciones y textos.

El lector puede aplicar muchas estrategias para potenciar la extracción y construcción de los significados a partir de un texto. Pero las estrategias o habilidades más importantes para la comprensión lectora son: la identificación de la idea principal, la elaboración de inferencias y el uso de la elaboración del resumen.

Se debe tener en cuenta que, al decir de BARRIGA y HERNÁNDEZ (2002:295):

“Las estrategias de identificación de la idea principal, y el resumen, en realidad son dos actividades cognitivas que pertenecen a una misma especie: el procesamiento macroestructural del texto. La primera llevada hasta su grado más depurado, y la segunda conservando algunas características de mayor detalle sobre la información relevante de primer nivel. No obstante, podríamos decir que la idea o ideas principales son un resumen en su más alto grado de expresión, pero no podemos decir lo inverso porque un resumen, en sentido estricto, es más que un listado simple de ideas principales”.

En este orden de ideas, es pertinente citar largamente lo que afirma SOLÉ (2000:128) con relación a las macrorreglas estudiadas por Van Dijk:

Van Dijk “establece cuatro reglas que los lectores utilizamos cuando intentamos resumir el contenido de un texto; omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar. mediante las reglas de omisión y de selección se suprime información, pero de distinta manera. Omitimos aquella información que para los propósitos de nuestra lectura podemos considerar poco importante /.../ sin embargo cuando seleccionamos, suprimimos información porque resulta obvia, porque es, de algún modo, redundante y, por ende innecesaria /.../” “las otras dos reglas, generalización y construcción o integración permiten sustituir información presente en el texto para que quede integrada de manera más reducida en el resumen. Mediante la regla de generalización se abstrae de un conjunto de conceptos uno de nivel superior capaz de englobarlos /.../.” “Cuando construimos o integramos, elaboramos una nueva información que sustituye a la anterior, con la particularidad de que dicha información no suele estar en el texto. A partir de la existente, deducimos razonablemente algo más global que integra aquélla”.

En la literatura especializada (RINAUDO, 1998) se considera que el resumen es una actividad académica que reúne simultáneamente componentes cognitivos, metacognitivos y afectivos. Como actividad cognitiva está orientada a la producción de una versión condensada que preserve las ideas centrales de texto a resumir y las exponga de manera integrada. Como actividad metacognitiva, puede ser utilizada para observar la comprensión del texto o de alguna de sus partes. El

componente afectivo alude al hecho de que el estudiante sólo se ocupa voluntariamente en la elaboración de resúmenes, cuando le atribuye a esta habilidad alguna importancia con relación a sus metas u objetivos personales.

Si bien existen discrepancias entre los investigadores en la clasificación de las inferencias, podemos aceptar aquella que la clasifica en inferencias temáticas e inferencias elaborativas (LUQUE, 2002:4), pues:

Mientras que, en general las inferencias elaborativas añaden información al modelo mental que está construyendo el lector, las inferencias temáticas reducen la información mediante selección, generalización o construcción, las conocidas macrorreglas. Pero esta diferencia entre añadir o reducir, no es una mera cuestión aditiva, sino que puede afirmarse que no construir la idea o ideas principales de un texto equivale a no haberlo comprendido”.

Asimismo, existe una fuerte discrepancia sobre cuáles y de qué tipo son las inferencias que se realizan en el proceso de la comprensión lectora. La teoría o posición MINIMALISTA sostiene que DURANTE la lectura sólo se activan las inferencias que son necesarios para lograr la coherencia local, o aquellas que son automáticamente accesibles debido a la familiaridad o fácil disponibilidad de la información explícita. En cambio la teoría o posición CONSTRUCTIVISTA sostiene que

durante la lectura se produce una considerable cantidad de actividad inferencial que incluiría inferencia relacionada con la coherencia global del texto, en las cuales se incluirían las inferencias temáticas. Pero, además, conforme sostiene GARCÍA MADRUGA (1999:43):

De otro lado, según MORALES (PUENTE, 1991) las estrategias para regular el proceso de comprensión en la lectura son los procesos metacognitivos del lector, que implican el uso consciente e intencional de sus conocimientos y habilidades cognitivas durante el proceso de la comprensión lectora y la autorregulación del desarrollo de ese proceso.

A decir de Morales, las estrategias que el lector emplee para regular el proceso de comprensión lectora pueden referirse a tres fases de ese proceso: la planificación, la ejecución y la evaluación. Si bien, las 3 son importantes, sin embargo, ha sido más estudiada la fase de la ejecución.

Esta incluye dos momentos: el monitoreo o supervisión de la ejecución de la tarea o actividad, y la corrección o ajuste del uso de las estrategias cognitivas.

- El *monitoreo*, significa chequear y guiar la ejecución, es decir, hacer el seguimiento de la manera como uno está leyendo o usando las estrategias cognitivas, para mejorar la comprensión lectora, detectando errores y adaptando el

ritmo de lectura a los objetivos lecturales y a las características del texto. El monitoreo también lo puede realizar el docente para ayudar al estudiante durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de la comprensión lectora.

- La *corrección* o ajuste del uso de las estrategias cognitivas, implica hacer algo específico cuando la ejecución falla. Por ejemplo: Concentrarse, relacionar información nueva con la conocida, probar la corrección de la estrategia; reemplazar alguna estrategia que había estado utilizando en el caso que se modifiquen las características de la tarea, del ambiente o de los textos. Esta corrección, igualmente, lo puede realizar el docente para ayudar al estudiante durante el proceso de enseñanza - *aprendizaje* de la comprensión lectora.

Afirma PINZÁS (1995) que usar los procesos metacognitivos de esta manera tendría las ventajas de ofrecer mayor corrección (cometiendo menos errores) y mayor habilidad para completar el proceso, pues usar estrategias metacognitivas ayudarán a los lectores a estar alerta a confusiones o fallas en la comprensión y a utilizar recursos o estrategias diversas para eliminarlas.

2.2 LA ENSEÑANZA DIRECTA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

2.2.1 MODELOS DE ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Modelos afines al enfoque o procedimiento ascendente: Al estudiar los modelos o enfoques de la comprensión lectora habíamos señalado que existen 3 modelos: ascendente, descendente e interactivo. Igualmente, al tratar sobre las estrategias o modelos de enseñanza de la comprensión lectora los podemos ubicar y agrupar en base a tales modelos.

El primer grupo de modelos ubicados en el enfoque ascendente es el siguiente:

- a) **MODELO DEL EJERCITAMIENTO:** Es propuesto por Edward FRY (1970) y asume que en la enseñanza de la comprensión de la lectura el maestro debe tener presente siempre que la meta u objetivo es comprender lo que el autor expresa en el texto; es decir, da prioridad al texto antes que al lector. Asimismo, plantea que cada fragmento de un texto debe ir seguido de un texto con 10 preguntas, cuya finalidad es inculcar al estudiante la noción de que no tiene sentido leer sin comprender, considerando que comprender es equivalente a responder preguntas literales. Además, que se le deben hacer conocer los defectos de comprensión analizando sus respuestas equivocadas después de haber respondido al texto.

b) **MODELO DE LAS TRES VERTIENTES:** Es propuesto por Hans AEBLI (1995), y asume que la enseñanza de la lectura tiene como meta u objetivo penetrar, junto con los alumnos, en el sentido de un texto y hacerlo presente en uno mismo de un modo claro, vivo y serio. Es decir, lograr en el alumno claridad del contenido estructural (vertiente intelectual): comprender las interconexiones en el texto, poner en claro las estructuras de las relaciones entre las ideas y conceptos. También lograr que el alumno viva o se sienta parte de las emociones que mueven al autor (vertiente emocional) y que el texto despierte en él, además, sentimientos reactivos. Por último, lograr en el alumno la seriedad, es decir, los procesos normativos (vertiente valorativa) que despierta el texto, planteando las cuestiones del bien y el mal, lo justo y lo injusto.

Modelos afines al enfoque o procedimiento descendente: El grupo de modelos que se pueden ubicar en el enfoque descendente de la lectura está integrado por los dos modelos siguientes:

c) **EL MODELO HOLÍSTICO:** Este modelo propuesto por Kenneth Goodman (MOLL, 1990), según PINZAS (1995) asume la lectura como un acto total y significativo que se aprende de manera natural, es decir no sistemática, ni gradual, ni intensivamente, como era el caso de los modelos del enfoque ascendente. Sugiere una enseñanza de tipo

“lenguaje integral”, excluyendo las hojas de trabajo, test y textos para enseñar, reemplazándolos por abundante experiencia directa y significativa con el lenguaje oral y escrito, así como por la lectura de literatura *“de verdad”*. Excluye también la dependencia de los manuales y guías pedagógicas vinculadas a dichos textos, que explican en detalle al profesor qué decir y cómo en cada momento del periodo de enseñanza de la lectura y no lo guían para adaptar, variar y enriquecer su enseñanza con otras actividades y fuentes de lectura según las necesidades y características de sus alumnos. Pues, según este modelo, los estudiantes lectores son la base primaria del proceso lector y del proceso de enseñanza-aprendizaje y no el docente ni el texto, que en todo caso sirven sólo como guías, apoyos o ayudas auxiliares.

La enseñanza holística reclama una enseñanza significativa y contextualizada del lenguaje, teniendo en cuenta las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, así como el contexto, los objetivos e intereses cognitivos de los mismos. Exige profesores expertos que sean excelentes lectores y que sepan qué ayudas deben dar a los estudiantes, así como sean creadores de situaciones integradas para propiciar las oportunidades de enseñanza.

- d) **EL MODELO CONSTRUCTIVISTA:** Es propuesto por Isabel SOLÉ (2000) y asume que la enseñanza de la comprensión

lectora es una ayuda que se le proporciona al estudiante para que pueda construir sus aprendizajes. Es una ayuda porque nadie puede suplantarle en esta tarea; pero es insustituible, pues sin ella es muy dudoso que los alumnos puedan dominar los contenidos de la enseñanza y lograr los objetivos. Es decir, que los docentes tienen un papel secundario en la enseñanza pero necesario e imprescindible.

Para este modelo tres ideas son adecuadas en la enseñanza de la comprensión lectora:

La primera, considera la situación educativa como un PROCESO EN CONSTRUCCIÓN CONJUNTA, en la que si bien el estudiante es el protagonista principal, el profesor tiene también un papel destacado (pero secundario).

La segunda, en ese proceso el profesor ejerce una función de guía, en la medida en que debe asegurar el engarce entre la construcción que el estudiante pretende realizar y las construcciones socialmente establecidas y que se traducen en los objetivos y contenidos curriculares en vigencia, constituyéndose, por tanto, el proceso en una PARTICIPACIÓN GUIADA.

e) **EL MODELO INTERACTIVO ASCENDENTE-DESCENDENTE:** Recapitulando, podemos concluir que el modelo ascendente enfatiza el código textual y la enseñanza

de la lectura paso a paso, destacando el papel del docente; en tanto que el modelo descendente prioriza el esquema (que permitirá al estudiante predecir, inferir y construir el significado del texto), no divide la enseñanza de los lectores en etapas separadas entre sí y del contexto sino presenta la enseñanza contextualizada y como un todo, haciendo protagonista al estudiante en dicho proceso.

Sin embargo, el uso exclusivo de estos modelos no es recomendable pedagógicamente, por lo que la mejor alternativa sería el modelo interactivo, que concilia ambos extremos: texto-esquemas, enseñanza gradual-integral, docente eficiente-estudiante activo, pues ambos aspectos de la dicotomía tienen lugar en la enseñanza de la comprensión lectora, de acuerdo a los objetivos, a la estructura del texto, a las características de los estudiantes y a la naturaleza de cada momento o fase del proceso didáctico contextualizado. Por eso, este modelo representaría la mejor fuente de implicaciones o derivaciones pedagógico-didácticas para la enseñanza de la comprensión lectora, al incluir los diversos aspectos que deben conformar -balanceada y flexiblemente- el método o estrategia ideal de enseñanza de la comprensión lectora.

2.2.2 LA ESTRATEGIA O MÉTODO DE LA ENSEÑANZA DIRECTA:

Esta estrategia se deriva del modelo interactivo de enseñanza de la comprensión lectora, pues asume ambos aspectos de la dicotomía enseñanza-aprendizaje, priorización realista, adecuada y flexibilizando uno u otro extremo de acuerdo a la etapa pertinente de la estrategia de la enseñanza directa, conforme veremos posteriormente al tratar las etapas de la implementación de esta estrategia, es decir, según sostiene MEJÍA DE FIGUEROA en el libro compilado por JURADO y BUSTAMANTE (1998:64) esta:

“...propuesta metodológica parte, igualmente, del concepto de interacción. Profesor, alumnos y objeto de conocimiento [texto] interactúa en un contexto escolar, y hacen de esta labor un proceso estructurado, dinámico y con propósito definido. Esto exige, por parte del docente, un conocimiento riguroso acerca del proceso cognoscente y de los factores afectivos, sociales y culturales implicados en él. Además, respeto por el alumno, por sus intereses, necesidades, conocimientos previos y posibilidades de aprendizaje”.

a) DEFINICIONES Y CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA

DIRECTA: El término enseñanza directa ha atravesado por diversas y sucesivas definiciones. En su modelo original ofrecido por la Universidad de Oregón, en la década del 70, las clases son muy estructuradas, tienen un guión que el

profesor no puede modificar y se emplea con niños en inferioridad de condiciones académicas y en grupos reducidos; el papel del profesor, pues, es bastante restringido y no toma decisiones educativas.

Por eso, como sostiene Isabel SOLÉ (2000), este método ofrece una propuesta rigurosa y sistemática para la enseñanza de la lectura, que es necesario adecuar a cada contexto concreto con flexibilidad, y si su uso contextualizado se apoya en una conceptualización sobre lo que supone el aprendizaje del estudiante, y en un modelo claro y global (como lo es el interactivo) sobre la comprensión lectora, la aportación a su enseñanza y aprendizaje alcanzará toda su potencialidad.

Para poder comprender y utilizar adecuadamente esta estrategia es necesario no perder de vista que posee dos características esenciales, que pasamos a referir:

- **CARÁCTER INTEGRAL:** Porque, a decir de COOPER (1990), la enseñanza directa no consiste -como algunos malintencionados han afirmado- en la enseñanza de habilidades aisladas, pues cada una de las etapas o partes componentes de la enseñanza directa supone llevar, de manera sistemática, al estudiante desde una fase en la que el profesor le demuestra cómo implementar y reflexionar en torno a una habilidad o estrategia de

comprensión lectora en particular a otra en la que se vuelve capaz de aplicar esa misma habilidad o estrategia a un texto elegido de manera espontánea por él mismo. La fase o componente de la APLICACIÓN O PRÁCTICA INDEPENDIENTE es la que, precisamente, evita que la práctica o ejercitamiento de una habilidad se convierta en enseñanza de habilidades aisladas. Lo que significa que si bien se puede enseñar en cada una de las clases habilidades cognitivas de comprensión (identificar ideas principales, resumir, inferir, etc.), al final de cada clase al desarrollar la práctica independiente con la lectura de un texto no sólo se prueba la habilidad aprendida sino la comprensión del texto, en la que convergen necesariamente un conjunto de operaciones o habilidades cognitivas inextricablemente unidas.

- **CARÁCTER INTERACTIVO:** Pues la enseñanza directa requiere una constante interacción entre el docente y los estudiantes para lograr los objetivos (aprendizaje de las habilidades), configurándose un patrón de interacción. Este patrón corresponde a la transferencia de responsabilidad: inicialmente, es el docente el que más habla y asume la responsabilidad de introducir y presentar el contenido o habilidad a la clase; paulatinamente a lo largo de la clase, el docente habla

menos y usa más las preguntas que las explicaciones. Cuando los alumnos se vuelven más hábiles y confiados, hablan más, asumen mayor responsabilidad en la explicación y descripción de sus respuestas. Estas transiciones graduales, tanto en términos de responsabilidad como de discurso, son rasgos de clases exitosas de enseñanza directa. Obviamente, en el desarrollo adecuado de dicho patrón interactivo juega un papel decisivo el entrenamiento constante, la capacidad didáctica y el dominio teórico del profesor; pero también, el nivel de motivación, involucramiento o compromiso del estudiante en aprender comprensión lectora, lo que –en parte- depende del docente.

b) BASES TEÓRICO-CONCEPTUALES DE LA ENSEÑANZA DIRECTA:

a. Según EGGEN y KAUCHAK (1999) la enseñanza directa se alimenta de 3 líneas de investigación, cuyos resultados y conclusiones han aportado las bases teórico-conceptuales de ella. Estas bases son las siguientes:

- INVESTIGACIONES SOBRE LA EFICACIA DEL DOCENTE O LA ENSEÑANZA EFICAZ: Estas investigaciones analizaron las acciones de los docentes más efectivos y han concluido que: los docentes enseñaban más y mejor, y los estudiantes aprendían más

y mejor, cuando los docentes usaban los conocimientos previos de sus estudiantes, ayudaban a éstos a aprender significativamente, realizaban hábiles preguntas, usaban productivamente el tiempo, etc. Asimismo, otras investigaciones referidas por BAUMANN (1990) han descubierto que la enseñanza es más eficaz cuando el profesor acepta su responsabilidad en el progreso de sus alumnos y espera que estos aprendan, conoce los objetivos de su clase y son capaces de exponerlos claramente a sus alumnos, selecciona las actividades y dirige las clases, comprueba que sus alumnos comprenden, corrige adecuadamente y vuelve a repetir el tema o habilidad cuando es necesario, etc. En base a estas conclusiones los investigadores identificaron un patrón general o enfoque de la enseñanza eficaz que produjo verdaderas mejoras en ésta; usaron varias denominaciones para este patrón o enfoque y uno de ellas fue, precisamente, la ENSEÑANZA DIRECTA.

- EL APRENDIZAJE POR OBSERVACIÓN SEGÚN BANDURA: Otro pilar conceptual lo constituye el estudio sobre aprendizaje por la observación realizada por Albert BANDURA (1980:95), que concluye que las personas tienden a imitar conductas que observan en otros, aunque:

“al aprendizaje por observación se le llama generalmente “imitación” en psicología experimental e “identificación” en las teorías de la personalidad. Pero ambos conceptos abarcan el mismo fenómeno comportamental, a saber: la tendencia de una persona a reproducir las acciones, actitudes o respuestas emocionales que presentan los modelos de la vida real o simbólica”.

Asimismo, los estudiantes aprenden en la clase mediante la observación y este aprendizaje a menudo tiene lugar a través de modelos. El aprendizaje por observación incluye cambios en la conducta, el pensamiento o las emociones que resultan de observar la conducta de otra persona (un modelo); por ende, MODELIZAR es exponer aquellas conductas que constituyen la meta de aprendizaje y, según MONEREO (1997:201-202), es muy útil porque permite a los estudiantes:

- LA FACETA SOCIAL DEL APRENDIZAJE DE HABILIDADES SEGÚN VIGOTSKY: La investigación acerca de los aspectos sociales del aprendizaje da especial importancia al rol que desempeña la INTERACCIÓN VERBAL en el aprendizaje de los alumnos. Esta perspectiva se basa en los estudios de Lev

Vigotsky, quien centró su investigación, precisamente, en los aspectos sociales del aprendizaje y consideraba que la mayor parte del aprendizaje humano resultaba de la interacción entre las personas, tanto entre adultos y menores como entre los niños o adolescentes mismos.

Hay dos conceptos del estudio de Vigotsky que son relevantes para la estrategia de enseñanza directa. Uno es la noción de ANDAMIAJE, que se refiere al apoyo o ayuda que permite que los alumnos realicen una habilidad. “Esta ayuda puede consistir en proporcionar nuevos conocimientos o estrategias, pero sólo en respuesta a los intentos de aprender de los estudiantes (CAIRNEY, T., 1999:43). Los docentes proveen andamiajes en la enseñanza de diversas maneras: a) descomponiendo las habilidades complejas en subcomponentes; b) ajustando la dificultad de las preguntas; c) dando ejemplos ilustrativos o demostrativos; d) ofreciendo consignas de apuntalamiento y pistas, entre otras.

El otro concepto se denomina ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO, que es la etapa del proceso de aprendizaje en la cual el alumno aún no puede resolver un problema o realizar una habilidad solo, pero

puede hacerlo bien con la ayuda oportuna y diligente del docente. O en las palabras de VIGOTSKY (1979:133):

Estas tres líneas de investigación proveen el fundamento conceptual de la estrategia de enseñanza directa. Juntas, estas fuentes configuran la tarea de la enseñanza como un proceso en el que el docente guía activamente a los estudiantes en el aprendizaje del contenido o habilidad relacionada con la comprensión lectora.

b. Según Ministerio de Educación, en Guía de Estrategias Meta- cognitivas para desarrollar la Comprensión Lectora, en documentado, adaptado y elaborado por Juana Pinzas García(2007: 35) considera que hay ciertas estrategias cognitivas y meta- cognitivas que usan lectoras y lectores experimentados para entender bien los textos y ser capaces de construir un significado de lo que leen. Estas estrategias son:

1. Conectar continuamente lo que van leyendo (mientras leen) con información previa, las experiencias vividas o con situaciones asociadas de su entorno.
2. Visualizar o generar imágenes sensoriales de lo que van leyendo.
3. Formularse preguntas sobre lo que van leyendo.
4. Generar inferencias a partir de lo que dice el texto.
5. Anticipar contenidos.

6. Determinar lo que es importante en el texto y saber inferir las ideas centrales.
7. Sintetizar las ideas
8. Resolver problemas al nivel de las palabras (significado de palabras no familiares o nuevas) y del texto (formato y estructura desconocidos, pasajes conceptualmente complejos, falta de coherencia, etc.)
9. Monitorear, guiar y regular su comprensión y el uso de las estrategias cognitivas para que sean eficientes.

A estas nueve estrategias, nosotras agregarías *el uso del diccionario* escolar obligatorio y permanente desde los primeros grados de la Educación Básica.

Las dos últimas reglas son distintas, pues son netamente metacognitivas, aunque llevar a cabo las ocho estrategias cognitivas de manera eficiente requiere siempre de la presencia de la metacognición. La metacognición dirige el apropiado uso de las estrategias indicadas.

c) **ETAPAS O FASES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA DIRECTA**

Sobre las etapas o fases de la implementación por el docente de la enseñanza directa para lograr la comprensión lectora existen diversos criterios entre los investigadores de esta estrategia. Así, para COOPER (1990), la enseñanza directa incluye sólo tres etapas: enseñanza, práctica y aplicación. En cambio, según BAUMANN (1990) abarca cinco

fases: introducción, ejemplo, enseñanza directa, aplicación dirigida por el profesor y práctica individual. Finalmente, Paul EGGEN y Donald KAUCHAK (1999) consideran que el proceso comprende cuatro etapas: introducción, presentación, práctica dirigida y práctica independiente. Si bien estos investigadores enuncian diferente número de etapas y dan denominaciones relativamente diferentes a cada una de las etapas; sin embargo, al describir éstas se evidencian muchas semejanzas o elementos comunes que se complementan y/o superponen.

Nosotros consideramos que la secuencia dada por Eggen y Kauchak es la más realista, clara, funcional y coherente, por lo que la hemos escogido para nuestra investigación, complementándola y enriqueciéndola con algunas ideas pertinentes de los otros autores.

Las etapas de implementación de la enseñanza directa son las que siguen:

- **ETAPA DE INTRODUCCIÓN:** En esta etapa el docente:
 - a)** atrae la atención de los estudiantes e introduce en la clase revisando o recordando sus conocimientos previos mediante el uso de “preguntas de sondeo” y las “guías anticipatorias”, es decir diagramas o cuadros sinópticos sobre un tema específico; **b)** brinda una orientación y/o visión general estructurada sobre las metas u objetivos,

contenido resumido y los procedimientos a emplear en la clase; y c) les motiva explicándoles cómo y porqué el nuevo contenido o habilidad debe ser aprendido por ellos (les ayudará a leer mejor, etc.), lo que ayuda a reforzar y mantener la atención a lo largo de la clase. Esta etapa puede durar de 6 a 8 minutos.

- **ETAPA DE PRESENTACIÓN:** Aquí el docente usando un texto breve: a) explica, describe o verbaliza las reflexiones y, a la vez, se constituye como modelo del contenido o habilidad que enseña, descomponiendo las habilidades complejas en subhabilidades y usando diversos ejemplos tomando como base el texto; b) interactúa con los estudiantes haciéndoles preguntas adecuadas, pero, progresivamente, explicando o participando menos y utilizando más las preguntas sacadas del texto; en tanto que los estudiantes asumen mayor responsabilidad en la explicación y demostración o modelaje a sus compañeros. Un aspecto importante de esta etapa son los elementos heurísticos, que equipan al estudiante con un método del cual hacer uso cuando apliquen la habilidad individualmente. Puede durar de 35 a 40 minutos.

- **ETAPA DE PRÁCTICA GUIADA:** Es la etapa en la que el profesor a través de la lectura de un texto breve

seleccionado: a) brinda a los estudiantes oportunidades para practicar la nueva habilidad, monitoreando o supervisando y retroalimentando el proceso, en el que los estudiantes examinan conscientemente su propia comprensión de la habilidad con los ejemplos provistos por el docente; b) proporciona el andamiaje necesario para asegurar que los estudiantes tengan éxito con las nuevas habilidades; pero, gradualmente, reduce el número de estos andamiajes y transfiere mayor responsabilidad a los estudiantes, dedicándose más a realizar el seguimiento o sondeo, y c) sostiene un alto nivel de interacción con los estudiantes, formulando preguntas que clarifiquen y sondeen para determinar si los estudiantes comprenden el nuevo contenido o habilidad, así como para acceder al pensamiento de estos y “limpiar” sus errores. Puede durar de 20 a 25 minutos.

- **ETAPA DE PRÁCTICA INDEPENDIENTE:** En ésta el profesor: a) pide a los estudiantes que apliquen o trabajen la nueva habilidad por sí mismos, con textos no usados en la enseñanza ni en la práctica dirigida, lo que permite que desarrollen tanto la automatización como la transferencia de la habilidad; y b) diagnostica si existen dificultades en la aplicación de la habilidad, para realizar discusiones sobre las dificultades surgidas en la

realización del trabajo, volviendo a enseñar los aspectos de la habilidad que los estudiantes no hubieran entendido o asimilado. Es imprescindible una cantidad sustancial de práctica independiente, empleando fragmentos textuales relativamente grandes y propios de la lectura real, cotidiana de los estudiantes, de preferencia escogidos espontáneamente por ellos mismos. Puede durar más o menos 35 minutos.

d) **ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DIRECTA**

El modelo de enseñanza directa es una estrategia de enseñanza basada en la información, que tiene amplia aplicabilidad en un buen número de áreas curriculares. Una de las características que lo distinguen es el patrón de interacción entre el docente y los estudiantes.

El modelo de enseñanza directa está centrado en el docente, lo que quiere decir que el docente desempeña un rol primordial en la estructuración del contenido, en la explicación del mismo y en el uso de ejemplos para incrementar la comprensión por parte de los estudiantes.

Sin embargo, queremos enfatizar que "centrado en el docente" no implica que los estudiantes sean pasivos. Las clases de enseñanza directa eficaz comprometen activamente a los estudiantes mediante el uso de las preguntas, los

ejemplos, la práctica y la retroalimentación que provea el docente.

Una idea central que guía los patrones de interacción en el modelo de enseñanza directa, es la de transferencia de la responsabilidad. En la primera parte de la clase, el docente asume la responsabilidad de explicar y describir el contenido. A medida que la clase progresa y los estudiantes comienzan a comprender el contenido o la habilidad, asumen mayor responsabilidad para resolver problemas y para analizar ejemplos.

Los patrones de interacción entre el docente y el estudiante corresponden a esta transferencia de responsabilidad. Inicialmente, son los docentes los que más hablan y asumen la responsabilidad de presentar el contenido. Paulatinamente, a lo largo de la clase, el docente habla menos y se usan más las preguntas que las explicaciones. Cuando los alumnos se vuelven más hábiles y confiados, hablan más, asumiendo mayor responsabilidad en la explicación y descripción de sus respuestas. Estas transiciones graduales, tanto en términos de responsabilidad como de discurso, son características de clases exitosas de enseñanza directa.

- Estrategias de precomprensión: aplicación de las instrucciones, orientaciones internas, condiciones de recepción, y preestructuras que contiene el texto;

aportaciones personales para dar sentido, vida, interpretación al texto

- Estrategias de inicio: estrategias de descodificación; aproximación al significado global del texto; perspectiva lógica que sostenga la coherencia de una posible lectura.
- Estrategias de anticipación: propuesta de una hipótesis semántica global o macroestructura semántica sobre el supuesto contenido y valor del texto
- Estrategias en la formulación de expectativas, elaboración de inferencias: (expectativas genéricas, particularizadas u ocasionales). Sistematización de los datos percibidos para enlazar su sistema de referencia (texto del lector) con el sistema del texto a leer (texto literario).
- Estrategias de comprensión e interpretación: recreación semántica y significativa del texto
- De valoración personal: - correlaciones entre lo expuesto en el texto, los saberes y las creencias y valoraciones del lector. –Recreación interpretativa del texto; - traducción-adaptación del texto con el fin de insertarlo en su ideología.

e) **LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA**

Los niveles de comprensión deben entenderse como procesos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, los cuales se van generando progresivamente; en la medida que el lector pueda hacer uso de sus saberes previos.

Según SOLÉ (ALONSO F. 2011) Para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura es necesario mencionar los niveles existentes:

- NIVEL LITERAL O COMPRENSIVO

Reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto (propia del ámbito escolar). Implica distinguir entre información relevante y secundaria, encontrar la idea principal, identificar las relaciones de causa – efecto, seguir instrucciones, identificar analogías, encontrar el sentido a palabras de múltiples significados, dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad, etc. para luego expresarla con sus propias palabras.

Mediante este trabajo el docente comprueba si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente, si fija y retiene la información durante el proceso lector y puede recordarlo para posteriormente explicarlo.

- NIVEL INFERENCIAL

Se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. La lectura inferencial o interpretativa es en sí misma "comprensión lectora", ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones.

Esto permite al maestro ayudar a formular hipótesis durante la lectura, a sacar conclusiones, a prever

comportamientos de los personajes y a realizar una lectura vivencial.

- **NIVEL CRITERIAL**

En este nivel de comprensión el lector después de la lectura, confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca 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.

2.2.3 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE TÉRMINOS BÁSICOS

- **CONOCIMIENTO LITERAL:** Consiste en recordar e identificar frases o expresiones de las ideas principales y secundarias explícitamente contenidas en el texto.
- **CONOCIMIENTO INFERENCIAL:** Conjunto de operaciones cognitivas consistentes en deducir el significado de palabras desconocidas, inferir las relaciones secuenciales de las ideas principales, inferir ideas implícitas de la información explícita y elaborar síntesis novedosas del texto que se está leyendo.
- **COMPRENSIÓN LECTORA:** Es el proceso de elaborar creativamente un significado apelando a la información o ideas relevantes del texto, relacionándolos con las ideas e informaciones que el estudiante o lector tiene almacenada en

su mente (es decir con los conocimientos previos o esquema de conocimiento).

- **ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DIRECTA:** Es el procedimiento general orientado básicamente a enseñar conceptos y habilidades y en la que el docente asume la responsabilidad de estructurar el contenido o la habilidad, explicándoselo a los alumnos, modelando, interaccionando y dándoles oportunidades para practicar brindando retroalimentación.

- **HABILIDADES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA:** Son las aptitudes específicas básicamente mentales, cognitivas o internas, que desarrollan los lectores habituados a leer constantemente, como: la atención y percepción selectiva, uso o activación de conocimiento previo, plantearse preguntas, uso de claves contextuales, identificación de ideas principales y secundarias, elaboración de inferencias, realizar síntesis o resumen de lo leído, desarrollo de metacognición, etc.

- **IDEA PRINCIPAL:** Es la información más importante, relevante y significativa de un párrafo o texto expositivo con la que el autor explica o expone el tema, y es anunciada mayormente por una oración con sujeto, predicado y mínimo un verbo.

- **INFERENCIA:** Es la habilidad o estrategia cognitiva a través de la cual el lector obtiene informaciones nuevas o descubre ideas implícitas, tomando como base informaciones o ideas explícitas ya disponibles en un texto.

- **PRÁCTICA GUIADA DE HABILIDADES LECTORAS:** Proceso que consiste en monitorear y retroalimentar la ejecución de determinada habilidad lectora de los estudiantes por parte del profesor, proporcionando pistas y ayudas específicas.

- **PRÁCTICA INDEPENDIENTE DE HABILIDADES LECTORAS:** Proceso que consiste en monitorear la aplicación independiente de determinada habilidad lectora de los estudiantes por parte del profesor, así como diagnosticar si existen dificultades en su aprendizaje y promover debates sobre las dificultades encontradas.

- **PRINCIPIOS DIDÁCTICOS DE LA LECTURA:** Son las reglas generales y permanentes que el docente debe acatar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, y que provienen de los aportes de la psicología, la pedagogía, así como de los preceptos de la ética. Los más importantes son: participación activa del estudiante, diversidad e individualidad, libertad y creatividad, adecuación y ordenamiento.

- **RESUMEN:** Consiste en reducir en forma breve, objetiva, coherente y personal las ideas principales y algunas secundarias de un texto, presentando la información como un nuevo texto con sentido para un posible lector.
- **TÉCNICAS DIDÁCTICAS DE LA LECTURA:** Son los procedimientos operativos o acciones específicas a través de los cuales se concreta o materializa el método o estrategia didáctica en una clase o a lo largo de un semestre académico; requiriendo el uso de diversos recursos didácticos. Las técnicas más importantes son: lectura dirigida, enseñanza en talleres o pequeños grupos, seminarios de lecturas, análisis y comentarios de textos; explicación y modelaje, interacción interrogativa, monitoreo y retroalimentación, andamiaje, etc.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 HIPÓTESIS

Basándonos en la observación realizada por muchos años a los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Julio Armando Ruiz Vásquez de Amarilis y con los datos obtenidos de una encuesta exploratoria aplicada a los estudiantes objeto de estudio, así como en la teoría que sirve de fundamento al problema en estudio, formulamos la hipótesis siguiente:

3.1.1 CUERPO DE HIPÓTESIS:

- **Hipótesis General (Hi):** La aplicación del programa enseñanza directa mejora significativamente el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer grado de educación secundaria en la I. E. Julio Armando Ruiz Vásquez.

- **Hipótesis Nula (Ho):** La aplicación del programa enseñanza directa no mejora el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer grado de educación secundaria en la I. E. Julio Armando Ruiz Vásquez de Amarilis.

3.1.2 HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

- ❖ El programa de enseñanza directa mejora significativamente la comprensión literal de comprensión lectora en los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruiz Vásquez de Amarilis.
- ❖ El programa de enseñanza directa mejora significativamente la comprensión inferencial de comprensión lectora en los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruiz Vásquez de Amarilis.
- ❖ El programa de enseñanza directa mejora significativamente la comprensión Criterial de comprensión en los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruiz Vásquez de Amarilis.
- ❖ Existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruiz Vásquez de Amarilis, antes y después de la aplicación de la enseñanza directa.

3.2 VARIABLES

Variable Independiente (X): Estrategia de la enseñanza directa.

Variable Dependiente (Y): Comprensión lectora.

Variables Intervinientes: Características de las unidades muestrales.

3.2.1 DEFINICIÓN CONCEPTUAL

De la Variable Independiente (X) de las estrategias de la enseñanza directa. Esta variable se refiere a la enseñanza directa que se aplicó a través de sesiones y a partir de ello se obtendrá los resultados o la variable dependiente.

De la Variable Dependiente (Y) Comprensión lectora de los estudiantes del primer grado de educación secundaria Esta variable se refiere a los resultados que se obtuvo de la aplicación de la enseñanza directa.

De las Variables Intervinientes: Características de las unidades muestrales. Se refiere a las variables que intervienen en el proceso de la investigación, los que pueden favorecer o desfavorecer la obtención de los resultados.

3.2.2 DEFINICIÓN OPERACIONAL

a) OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE

Estrategias de Enseñanza Directa: La variable independiente enseñanza directa incluye 4 dimensiones y 12 indicadores, que son los siguientes:

▪ **Dimensión 1:**

Introduce en la enseñanza de la habilidad: Consiste en lograr la atención de los estudiantes, al darles una visión personal de la clase y motivarles.

Indicadores:

- Atrae la atención activando conocimientos previos.
- Da orientación sobre metas, contenido y procedimientos de clase.
- Motiva explicando utilidad personal de aprender habilidad.

▪ **Dimensión 2:**

Presenta la habilidad: consiste en explicar y modelar la habilidad a enseñar a los estudiantes, así como en interaccionar con éstos haciéndoles preguntas pertinentes.

Indicadores:

- Explica la habilidad a enseñar.
- Modela la habilidad a enseñar.
- Interacciona con los estudiantes promoviendo su participación.

- **Dimensión 3:**

Dirige práctica guiada de la habilidad: es el proceso de monitorear y retroalimentar la ejecución de la habilidad, proporcionando andamiaje y reenseñando los aspectos no asimilados de la habilidad.

Indicadores:

- Monitorea y retroalimenta ejecución de nueva habilidad.
- Proporciona señas y ayudas para asegurar éxito en ejecución de habilidad.
- Interacciona formulando preguntas para sondear aprendizajes de habilidad.

- **Dimensión 4:**

Orienta práctica independiente de habilidad: es el proceso de monitorear la aplicación independiente de la habilidad y diagnosticar si existen dificultades en su aprendizaje y promover discusión sobre dificultades encontradas.

Indicadores:

- Monitorea aplicación independiente de habilidad.
- Diagnostica si hay dificultades en aprendizaje de habilidad.
- Promueve discusión sobre dificultades encontradas en aprendizaje de habilidad y reenseña aspectos no asimilados.

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, la variable independiente asume dos valores:

- Valor alto: Se considera que se aplica la enseñanza directa cuando se cumple el 80% de los indicadores.
- Valor bajo: Se considera que no se aplica la enseñanza directa cuando se cumple menos del 79% de los indicadores.

b) OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DEPENDIENTE.

Comprensión Lectora: la variable dependiente comprensión lectora incluye 3 dimensiones y 5 indicadores, que son los siguientes:

▪ **Dimensión 1:**

COMPRENSIÓN LITERAL: consiste en recordar e identificar frases o expresiones de las ideas principales y secundarias explícitamente contenidas en el texto, mediante la identificación de señales existentes en el texto.

▪ **Indicadores:**

- Retiene frases o expresiones de ideas principales y secundarias.
- Organiza frases o expresiones de ideas principales y secundarias.

- **Dimensión 2:**

COMPRESIÓN INFERENCIAL: conjunto de operaciones cognitivas consistentes en inferir ideas implícitas a partir de informaciones explícitas y elaborar resúmenes o síntesis del texto que se está leyendo.

- **Indicadores:**

- Interpreta ideas implícitas a partir de información explícita del texto.
- Valora el mensaje, a los personajes e ideas principales.

- **Dimensión 3:**

COMPRESIÓN CRITERIAL: conjunto de operaciones cognitivas consistentes en crear nuevas ideas a partir de informaciones explícitas e implícitas y cambiar el texto.

- **Indicadores:**

- Crea nuevas situaciones, cambia el título del texto modifica el final a partir de las informaciones del texto.

Esta variable asume los dos valores siguientes:

- Alto nivel de comprensión lectora: Cuando el puntaje obtenido en comprensión lectora por los estudiantes es igual o superior al promedio.
- Bajo nivel de comprensión lectora: Cuando el puntaje obtenido por los estudiantes es inferior al promedio referido.

3.3 METODOLOGÍA

3.3.1 TIPO DE ESTUDIO

De acuerdo a la finalidad que persigue, nuestro estudio es **aplicado**, debido a que, según lo señalado por Campos, (2009) “Tiene como finalidad la resolución de problemas prácticos inmediatos en orden de transformar los contextos” (p. 59).

Por el objeto de estudio, nuestra investigación es explicativa, pues según Hernández, R (2003) “es explicativo porque trata de establecer posibles relaciones causales y explica por qué dos o más variables están relacionadas” (p.78). Es decir cómo influyen los juegos infantiles en el desarrollo de las habilidades interpersonales de los estudiantes.

3.3.2 DISEÑO DE ESTUDIO

El diseño que hemos utilizado es **experimental** en su modalidad **Cuasi experimental**, con dos grupos de estudio: uno de control y el otro experimental donde se manipuló la variable independiente en el grupo experimental. También se aplicó un estudio longitudinal, realizando un estudio o seguimiento simultáneo en distintos momentos a los grupos con diferentes instrumentos de evaluación; verificando las causas efecto y consecuencias entre las variables de los grupos a estudiar; con la finalidad de analizar o verificar los resultados del grupo control y experimental entre las dos variables por su interpretación y su validez; el proceso

que siguió es el prospectivo, porque dentro de la muestra el grupo experimental se verificó después.

Se aplicó a ambos grupos la prueba de entrada y salida.

El esquema del diseño es como sigue:

G. E.: O1	X	O3
G. C.: O2	–	O4

En donde:

G.E. : Grupo Experimental

G.C. : Grupo Control

O1 y O2 : Pre test (Pre observación)

O3 y O4 : Post test (Post observación)

X : Aplicación del programa Enseñanza Directa (Variable experimental)

– : Es la no aplicación de la variable experimental en el G. C.

3.4 POBLACIÓN Y MUESTRA

4.4.1. POBLACIÓN

La población que se ha tomado en cuenta para el presente trabajo de investigación está compuesto por los alumnos del VI ciclo, primer grado de educación secundaria, distribuidos de la siguiente manera: 6^{to} “A” 20 estudiantes y 6^{to} “B” 20 estudiantes, que oscilan entre los 12 y 13 años de edad de la Institución Educativa “Julio Armando Ruíz Vásquez” de Amarilis Huánuco-2011.

TABLA N° 01
DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIANTES DEL
PRIMER AÑO DE SECUNDARIA DE LA I.E. “JULIO ARMANDO RUÍZ
VÁSQUEZ” 2011.

CICLO	GRADO	UNIDAD DE ANÁLISIS	SECCIÓN	VARONES	MUJERES	TOTAL
VI	1 ^o	Estudiantes	A	9	11	20
			B	10	10	20
TOTAL				19	21	40

Fuente: Nómina de matrícula de la I.E. “Julio Armando Ruíz Vásquez” 2011.

Elaboración: Tesista.

4.4.2. MUESTRA

La muestra fue seleccionada en forma no aleatoria y por conveniencia, y está constituida por la población por ser muy pequeña. Está conformada por el 100% de los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. “Julio Armando Ruíz Vásquez” 2011. De los cuales la sección “A” es el grupo experimental, mientras que la sección “B” es el grupo control.

3.5 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.

Con respecto al enfoque de medición de las variables la investigación desarrollada es cuantitativa, en cuanto se ha usado la recolección de datos para probar la hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías en la discusión de resultados.

3.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

a) Prueba que midió la variable comprensión lectora

- Objeto medido; La población accesible de estudio a la que se aplicó la prueba, estuvo constituida por 40 estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Julio Armando Ruíz Vásquez.
- Contenido a medir de la Variable Comprensión Lectora.
Se midió la variable dependiente comprensión lectora, que incluye tres dimensiones (conocimiento **literal**, conocimiento **inferencial** y conocimiento **críterial**) y 5 indicadores, ya mencionados.
- Estructura de la prueba de comprensión lectora:

Dimensiones	Indicadores	Nº de Ítems
Comprensión literal	– Retención – Organización	8
Comprensión inferencial	– Interpretación	6
Comprensión críterial	– Valoración Creación	6
TOTAL		20

Fuente: Estructura de comprensión lectora

Elaboración: Las investigadoras

Se aplicaron los cuestionarios, a los 40 estudiantes del 1^{er} Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Julio Armando Ruiz Vásquez de Amarilis, tanto en el pre test como en el post test, con los sendos objetivos de obtener información relacionada con los niveles y dificultades de comprensión lectora de los estudiantes, así como sobre los factores de carácter pedagógico-didáctico que influyen en los bajos niveles de comprensión lectora de dichos estudiantes.

Coeficiente de validez de la prueba según AIKEN.

Los profesionales que validaron el cuestionario o guía para la evaluación de la comprensión lectora evaluaron de acuerdo a los criterios establecidos en la ficha de validación de instrumentos, lo que se explica en el siguiente cuadro:

Ítems	Jueces						Total		
	1	2	3	4	5	6	A	D	V
1	A	A	A	A	A	A	6	0	1,00
2	A	A	A	A	A	A	6	0	1,00
3	A	A	A	A	A	A	6	0	1,00
4	A	A	A	A	A	A	6	0	1,00
5	A	A	A	A	A	A	6	0	1,00
6	A	A	A	A	A	A	6	0	1,00
7	A	A	A	A	A	A	6	0	1,00
8	A	A	A	A	A	A	6	0	1,00
9	A	A	A	A	A	A	6	0	1,00
10	A	A	A	A	A	A	6	0	1,00

Coeficiente de validez de AIKEN (V):

$$V = \frac{S}{(n(c - 1))}$$

Siendo:

$$V = \frac{6}{(6(2 - 1))} = \frac{6}{6} = 1,00$$

Los jueces que validaron el cuestionario fueron los siguientes: el Mg. Blanco Aliaga docente de la UNHEVAL-Huánuco Mg. Digber Basilio Carbajal docente de Educación Primaria, Mg. Mylton Johe Alonso Fernández docente Capacitador UNHEVAL, UNDAC, Mg Javier Balarezo Mendoza docente UNHEVAL, Mg. Nemecio Flores Ramírez docente ALAS, Mg. Erasmo Santillán Oliva docente UNHEVAL, todos ellos docentes universitarios y especialistas en educación a nivel post grado; de reconocida solvencia académica.

Los valores hallados pueden ser comprendidos mediante la siguiente escala:

Sólo 4 jueces están de acuerdo: 0,71

Sólo 5 jueces están de acuerdo: 0,86

Los 6 jueces están de acuerdo: 1,00

Como quiera que para que los ítems sean válidos se necesitan un completo acuerdo entre los jueces (ESCURRA, 1991:103-111), concluimos que la prueba es válida. Corroborar con las fichas de validación de instrumentos que forma parte del ANEXO N° 08.

3.7 MÉTODOS DE ANÁLISIS DE DATOS

Los datos consignados en las correspondientes evaluaciones de recolección de datos han sido procesados utilizando el soporte

del programa estadístico SPSS versión 21.0, para luego facilitar los resultados de acuerdo a las siguientes propuestas estadísticas:

- Indicadores de tendencia central: Media aritmética, Mediana y Moda
- Medidas de Dispersión: La varianza, Desviación estándar o desviación típica, Media, Coeficiente de variabilidad.
- Tablas de distribución de frecuencias.
- Prueba “t” de Student, para la prueba de hipótesis

La información recogida se analizó y contrastó con nuestra hipótesis, para demostrar su aceptación.

CAPÍTULO IV RESULTADOS

4.1. Procesamiento y presentación de resultados del pre test

Los datos recolectados fueron sometidos a la respectiva crítica, luego presentados en forma tabular y en forma porcentual que a continuación se detalla.

CUADRO N°01
Resultados del pre test del grupo control y experimental sobre los niveles de comprensión lectora

N° Alumnos	PRE TEST GRUPO CONTROL								PRE TEST GRUPO EXPERIMENTAL										
	DIMENSIONES						Nota final		DIMENSIONES						Nota Final				
	LITERAL		INFERENCIAL		CRÍTICO				LITERAL		INFERENCIAL		CRÍTICO						
	P.	Nivel	P.	Nivel	P.	Nivel	P.	Nivel	P.	Nivel	P.	Nivel	P.	Nivel	P.	Nivel			
1	4	B	2	B	1	C	07	C	1	C	2	B	2	B	05	C			
2	4	B	3	B	0	C	11	B	4	B	1	C	1	C	06	C			
3	6	A	1	C	1	C	08	C	7	AD	3	B	1	C	11	B			
4	6	A	5	A	1	C	12	B	8	AD	2	B	1	C	11	B			
5	4	B	2	B	2	B	08	C	8	AD	1	C	3	B	12	B			
6	2	C	3	B	1	C	06	C	4	B	3	B	2	B	09	C			
7	2	C	4	A	1	C	07	C	4	B	2	B	1	C	07	C			
8	6	A	4	A	1	C	11	B	2	C	1	C	1	C	04	C			
9	4	B	4	A	3	B	11	B	2	C	2	B	2	B	06	C			
10	6	A	6	AD	2	B	14	A	4	B	2	B	1	C	07	C			
11	2	C	2	B	1	C	05	C	8	AD	3	B	1	C	11	B			
12	4	B	2	B	2	B	08	C	4	B	4	A	3	B	11	B			
13	8	AD	2	B	1	C	11	B	8	AD	5	A	2	B	15	A			
14	4	B	1	C	1	C	06	C	3	B	2	B	1	C	06	C			
15	4	B	3	B	3	B	10	C	2	C	2	B	1	C	05	C			
16	2	C	3	B	0	C	05	C	4	B	1	C	2	B	07	C			
17	4	B	2	B	1	C	07	C	4	B	2	B	2	B	08	C			
18	5	A	2	B	1	C	08	C	4	B	1	C	0	C	05	C			
19	4	B	1	C	2	B	07	C	4	B	2	B	1	C	07	C			
20	4	B	1	C	1	C	06	C	8	AD	6	AD	4	A	18	AD			
INDICADORES ESTADÍSTICOS		MEDIA ARITMÉTICA (X)				8.40				INDICADORES ESTADÍSTICOS		MEDIA ARITMÉTICA (X)				8.55			
		VARIANZA (S ²)										VARIANZA (S ²)							
		DESVIACIÓN ESTÁNDAR (S)										DESVIACIÓN ESTÁNDAR (S)							
		COEFICIENTE DE VARIACIÓN (CV)										COEFICIENTE DE VARIACIÓN (CV)							

Fuente: Examen de comprensión lectora del Pre test.

LEYENDA
Logro Destacado (AD)
Logro Previsto (A)
En Proceso (B)
En Inicio (C)

4.1.1. Gráficos de cuadro de distribución de frecuencias

CUADRO N°02

Resultado del pre test obtenido por los grupos experimental y control sobre los niveles de logro en comprensión lectora antes de aplicar el programa de enseñanza directa en los alumnos del primer grado de secundaria de la I.E. “Julio A. Ruíz Vásquez” Amarilis – Huánuco 2014.

NIVELES DE LOGRO	ESCALA DE CALIFICACIÓN	EXPERIMENTAL		CONTROL	
		fi	hi%	fi	hi%
Logro Destacado	[18-20]	1	5	0	0
Logro Previsto	[14 - 17]	1	5	1	5
En Proceso	[11 -13]	5	25	5	25
En Inicio	[00 - 10]	13	65	14	70
TOTAL		20	100%	20	100%

Fuente: Cuadro N°01.

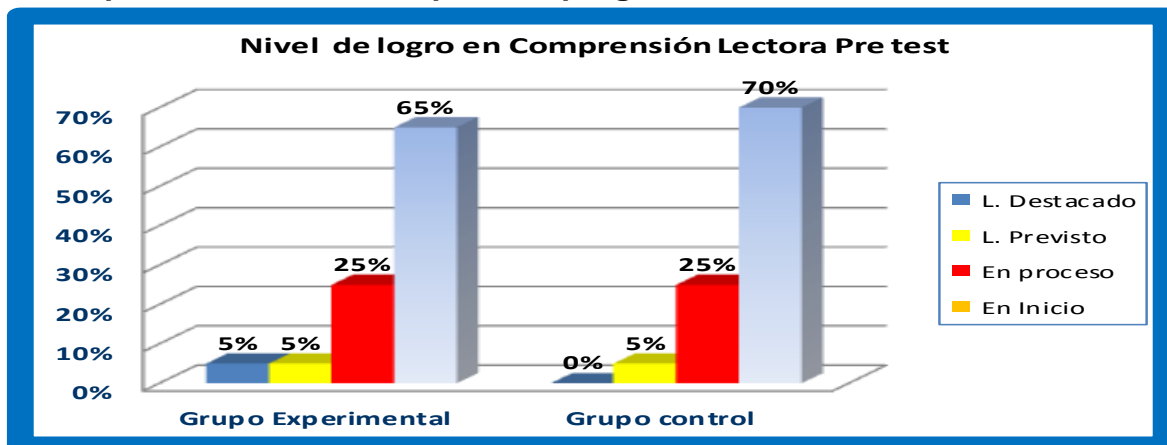
Interpretación: En el cuadro N° 02, referido a los resultados obtenidos en el pre test sobre el nivel de logro en comprensión lectora, se observa lo siguiente:

- 1 estudiante (5%) del grupo experimental se ubica en el nivel Logro Destacado; Mientras que ningún estudiante del grupo control se ubica en este nivel.
- 1 estudiante (5%) del grupo experimental y control se ubican en el nivel Logro previsto.
- 5 estudiantes (25%) del grupo experimental y control se ubican en el nivel En Proceso.
- 13 estudiantes (65%) del grupo experimental se ubican en el nivel En Inicio; Mientras que 14 estudiantes (70%) del grupo control también se ubican en este nivel.

Los datos indican que el nivel de logro de los estudiantes se encuentra En Inicio.

GRÁFICO N° 01

Nivel de logro en comprensión lectora de los estudiantes del grupo experimental antes de aplicar el programa de enseñanza directa.



CUADRO N° 03
Resultados por dimensiones del grupo experimental antes de aplicar el programa de enseñanza directa en los alumnos del primer grado de secundaria de la I.E. “Julio A. Ruíz Vásquez” Amarilis – Huánuco 2014.

NIVELES DE LOGRO	LITERAL		INFERENCIAL		CRÍTICO	
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Logro Destacado	6	30	1	5	0	0
Logro Previsto	0	0	2	10	1	5
En Proceso	10	50	12	60	8	40
En Inicio	4	20	5	25	11	55
TOTAL	20	100%	20	100%	20	100%

Fuente: Cuadro N°01.

Elaboración: Tesista

Interpretación:

En la tabla N°03 y Gráfico N°02, relacionado a los niveles de logro alcanzados en Comprensión lectora en el pre test, se observa lo siguiente:

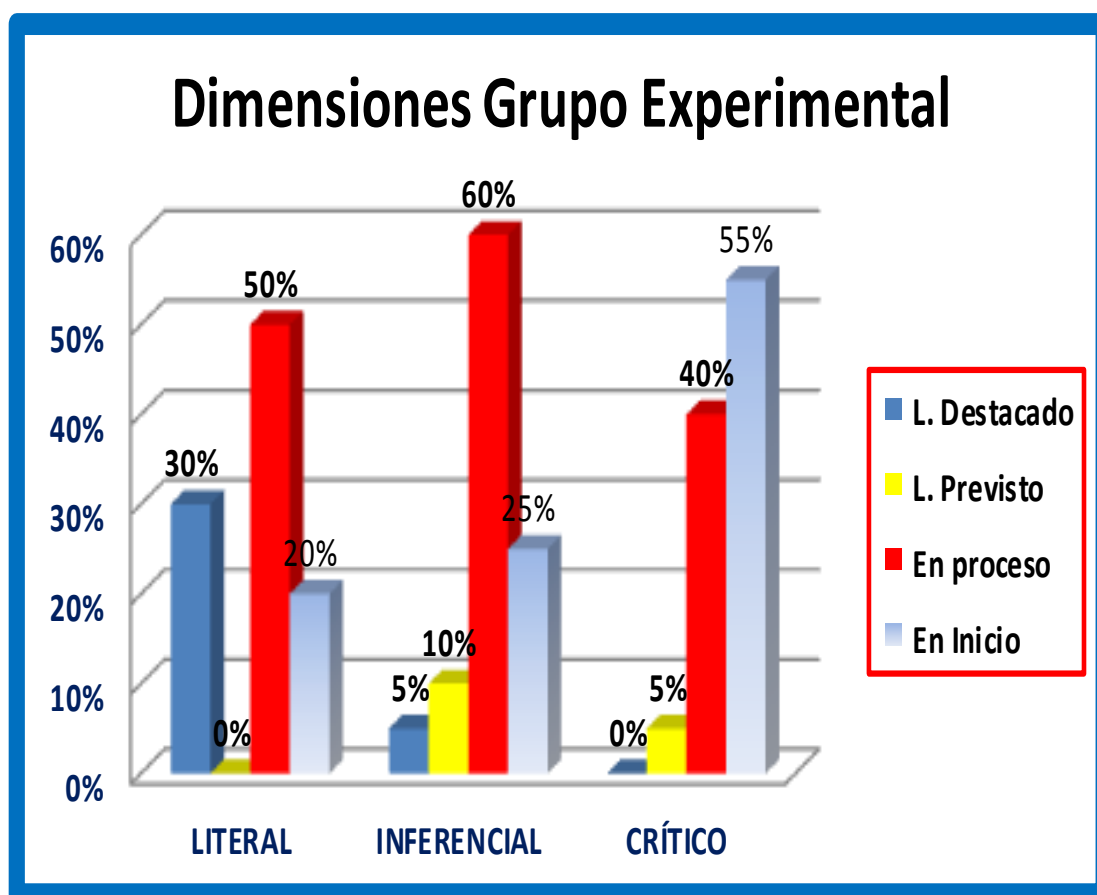
- En dimensión “Literal”, encontramos que 6 estudiantes equivalente al 30% se encuentran en el nivel Logro Destacado; mientras que ningún estudiante se encuentra en el nivel Logro Previsto; asimismo, 10 estudiantes equivalente al 50% se encuentran en el nivel En Proceso; finalmente, 4 estudiantes equivalente al 20% se encuentran en el nivel En Inicio.
De acuerdo a los datos descritos, se puede indicar que los estudiantes del grupo experimental, en la dimensión “Literal” se encuentran en el nivel de logro En Proceso.
- En dimensión “Inferencial”, encontramos que 1 estudiante equivalente al 5% se encuentran en el nivel Logro Destacado; mientras que 2 estudiantes equivalente al 10% se encuentran en el nivel Logro Previsto; asimismo, 12 estudiantes equivalente al 60% se encuentran en el nivel En Proceso; finalmente, 5 estudiantes equivalente al 25% se encuentran en el nivel En Inicio.

De acuerdo a los datos descritos, se puede indicar que los estudiantes del grupo experimental, en la dimensión “Inferencial” se encuentran en el nivel de logro En Proceso.

- En dimensión “Crítico”, encontramos que ningún estudiante se encuentra en el nivel Logro Destacado; mientras que 1 estudiante equivalente al 5% se encuentra en el nivel Logro Previsto; asimismo, 8 estudiantes equivalente al 40% se encuentran en el nivel En Proceso; finalmente, 11 estudiantes equivalente al 55% se encuentran en el nivel En Inicio.

De acuerdo a los datos descritos, se puede indicar que los estudiantes del grupo experimental, en la dimensión “Crítico” se encuentran en el nivel de logro En Inicio.

GRÁFICO N° 02
Resultados por dimensiones del grupo experimental antes de aplicar el programa de enseñanza directa en los alumnos.



CUADRO N° 04

Resultados por dimensiones del grupo Control antes de aplicar el programa de enseñanza directa en los alumnos del primer grado de secundaria de la I.E. “Julio A. Ruíz Vásquez” Amarilis – Huánuco 2014.

NIVELES DE LOGRO	LITERAL		INFERENCIAL		CRÍTICO	
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Logro Destacado	1	5	1	5	0	0
Logro Previsto	5	25	4	20	0	0
En Proceso	10	50	11	55	6	30
En Inicio	4	20	4	20	14	70
TOTAL	20	100%	20	100%	20	100%

Fuente: Cuadro N°01.

Elaboración: Tesista

Interpretación:

En la tabla N°03 y Gráfico N°02, relacionado a los niveles de logro alcanzados en Comprensión lectora en el pre test, se observa lo siguiente:

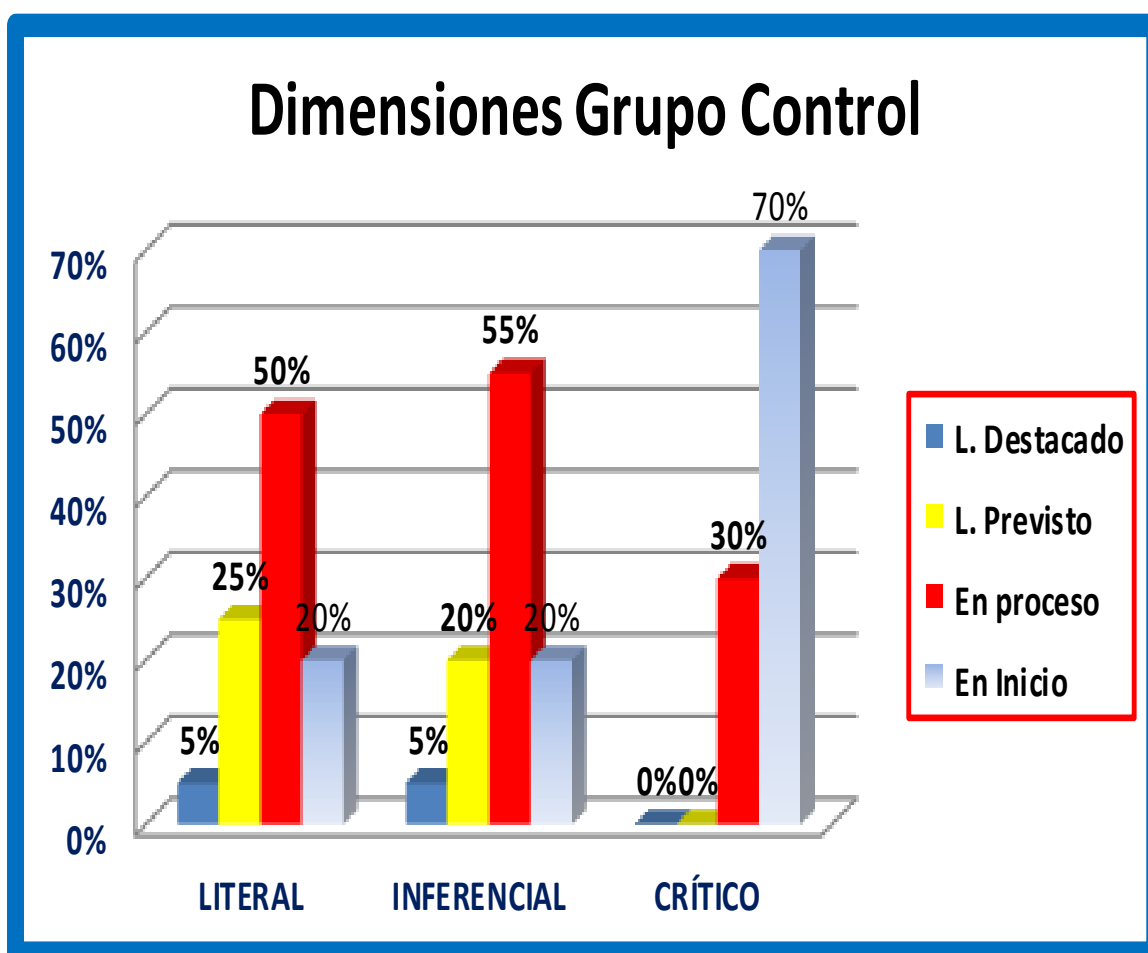
- En dimensión “Literal”, encontramos que 1 estudiante equivalente al 5% se encuentran en el nivel Logro Destacado; mientras que 5 estudiantes equivalente al 25% se encuentran en el nivel Logro Previsto; asimismo, 10 estudiantes equivalente al 50% se encuentran en el nivel En Proceso; finalmente, 4 estudiantes equivalente al 20% se encuentran en el nivel En Inicio.
De acuerdo a los datos descritos, se puede indicar que los estudiantes del grupo control, en la dimensión “Literal” se encuentran en el nivel de logro En Proceso.
- En dimensión “Inferencial”, encontramos que 1 estudiante equivalente al 5% se encuentran en el nivel Logro Destacado; mientras que 4 estudiantes equivalente al 20% se encuentran en el nivel Logro Previsto; asimismo, 11 estudiantes equivalente al 55% se encuentran en el nivel En Proceso; finalmente, 4 estudiantes equivalente al 20% se encuentran en el nivel En Inicio.

De acuerdo a los datos descritos, se puede indicar que los estudiantes del grupo Control, en la dimensión “Inferencial” se encuentran en el nivel de logro En Proceso.

- En dimensión “Crítico”, encontramos que ningún estudiante se encuentra en el nivel Logro Destacado; así también ningún estudiante se encuentra en el nivel Logro Previsto; asimismo, 6 estudiantes equivalente al 30% se encuentran en el nivel En Proceso; finalmente, 14 estudiantes equivalente al 70% se encuentran en el nivel En Inicio.

De acuerdo a los datos descritos, se puede indicar que los estudiantes del grupo control, en la dimensión “Crítico” se encuentran en el nivel de logro En Inicio.

GRÁFICO N° 03
Resultados por dimensiones del grupo control antes de aplicar el programa de enseñanza directa en los alumnos.



4.1. Procesamiento y presentación de resultados del post test

Los datos recolectados fueron sometidos a la respectiva crítica, luego presentados en forma tabular y en forma porcentual.

**CUADRO N°05
RESULTADOS DEL POST TEST DEL GRUPO CONTROL Y
EXPERIMENTAL SOBRE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA.**

N° Alumnos	POST TEST GRUPO CONTROL								POST TEST GRUPO EXPERIMENTAL										
	DIMENSIONES						Nota final		DIMENSIONES						Nota Final				
	LITERAL		INFERENCIAL		CRITICO		P.	Nivel	LITERAL		INFERENCIAL		CRITICO		P.	Nivel			
	P.	Nivel	P.	Nivel	P.	Nivel			P.	Nivel	P.	Nivel	P.	Nivel					
1	5	A	1	C	1	C	07	C	6	A	5	A	3	B	14	A			
2	4	B	3	B	1	C	12	B	7	AD	6	AD	4	A	17	A			
3	6	A	1	C	2	B	09	C	8	AD	5	A	3	B	16	A			
4	6	A	3	B	4	A	13	B	5	A	6	AD	6	AD	17	A			
5	5	A	3	B	1	C	9	C	8	AD	6	AD	5	A	19	AD			
6	3	B	3	B	1	C	7	C	4	B	5	A	6	AD	15	A			
7	3	B	4	A	1	C	8	C	8	AD	5	A	4	A	16	A			
8	6	A	4	A	1	C	11	B	4	B	3	B	5	A	12	B			
9	4	B	4	A	3	B	11	B	6	A	5	A	5	A	16	A			
10	5	A	6	AD	2	B	13	B	8	AD	6	AD	4	A	18	AD			
11	3	B	2	B	1	C	06	C	6	A	6	AD	5	A	17	A			
12	4	B	3	B	2	B	09	C	8	AD	5	A	5	A	18	AD			
13	8	AD	2	B	1	C	11	B	8	AD	6	AD	6	AD	20	AD			
14	4	B	3	B	1	C	08	C	8	AD	5	A	4	A	17	A			
15	8	AD	2	B	2	B	12	B	6	A	3	B	4	A	13	B			
16	2	C	3	B	1	C	06	C	4	B	6	AD	3	B	13	B			
17	4	B	2	B	2	B	08	C	6	A	5	A	5	A	16	A			
18	8	AD	2	B	2	B	12	B	6	A	6	AD	4	A	16	B			
19	8	AD	2	B	2	B	08	C	8	AD	4	A	1	C	13	B			
20	2	C	4	A	1	C	07	C	8	AD	6	AD	6	AD	20	AD			
INDICADORES ESTADÍSTICOS			MEDIA ARITMÉTICA (X)			9.35				INDICADORES ESTADÍSTICOS			MEDIA ARITMÉTICA (X)			16.15			
			VARIANZA (S ²)										VARIANZA (S ²)						
			DESVIACIÓN ESTÁNDAR (S)										DESVIACIÓN ESTÁNDAR (S)						
			COEFICIENTE DE VARIACIÓN (CV)										COEFICIENTE DE VARIACIÓN (CV)						

Fuente: Examen de comprensión lectora del Pre test.

LEYENDA
Logro Destacado (AD)
Logro Previsto (A)
En Proceso (B)
En Inicio (C)

CUADRO N°06

Resultado del post test grupos experimental y control sobre los niveles de logro en comprensión lectora después de aplicar el programa de enseñanza directa en los alumnos del primer grado de secundaria de la I.E. “Julio A. Ruíz Vásquez” Amarillis – Huánuco 2014.

NIVEL DE LOGRO	ESCALA DE CALIFICACIÓN	EXPERIMENTAL		CONTROL	
		fi	hi%	fi	hi%
Logro Destacado	[18-20]	5	25	0	0
Logro Previsto	[14 - 17]	10	50	0	0
En Proceso	[11 -13]	5	25	8	40
En Inicio	[00 - 10]	0	0	12	60
TOTAL		20	100%	20	100%

Fuente: Cuadro N°05

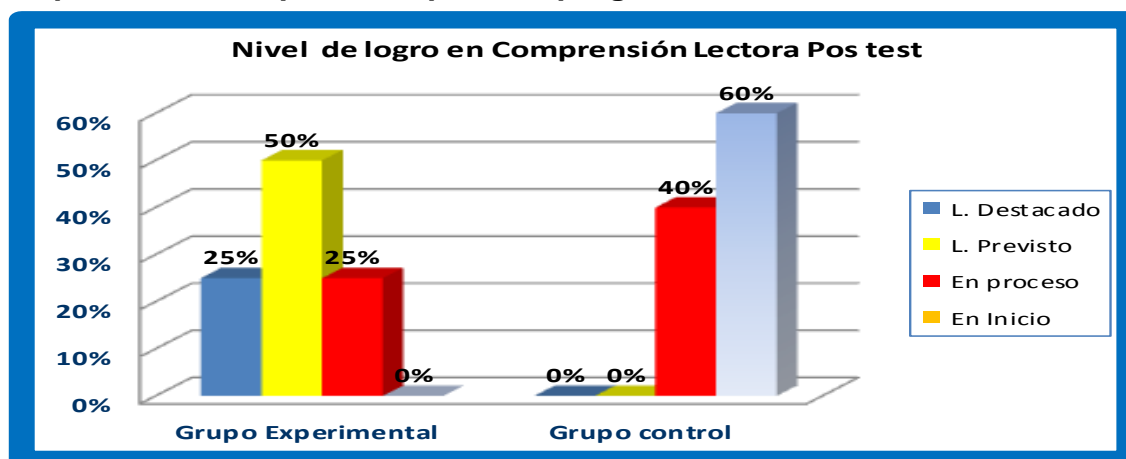
Interpretación: En el cuadro N° 06, referido a los resultados obtenidos en el post test sobre el nivel de logro en comprensión lectora, se observa lo siguiente:

- 5 estudiantes (25%) del grupo experimental se ubican en el nivel Logro Destacado; Mientras que ningún estudiante del grupo control se ubica en este nivel.
- 10 estudiantes (50%) del grupo experimental se ubican en el nivel Logro previsto; Mientras que ningún estudiante del grupo control se ubica en este nivel.
- 5 estudiantes (25%) del grupo experimental se ubican en el nivel En Proceso; mientras que 8 estudiantes (40%) del grupo control se ubican en este nivel.
- Ningún estudiante del grupo experimental se ubica en el nivel En Inicio; Mientras que 12 estudiantes (60%) del grupo control sí se ubican en este nivel.

Los datos indican que los niveles de logro en el grupo experimental es Logro previsto, y en el grupo control En Inicio; notándose la mejora de la comprensión lectora en el grupo experimental.

GRÁFICO N° 04

Nivel de logro en comprensión lectora de los estudiantes del grupo experimental después de aplicar el programa de enseñanza directa.



CUADRO N° 07

Resultados por dimensiones del grupo experimental después de aplicar el programa de enseñanza directa en los alumnos del primer grado de secundaria de la I.E. “Julio A. Ruíz Vásquez” Amarilis – Huánuco 2014.

NIVELES	LITERAL		INFERENCIAL		CRÍTICO	
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Logro Destacado	10	50	9	45	4	20
Logro Previsto	7	35	9	45	12	60
En Proceso	3	15	2	10	3	15
En Inicio	0	0	0	0	1	5
TOTAL	20	100%	20	100%	20	100%

Fuente: Cuadro N°05.

Elaboración: Tesista

Interpretación:

En la tabla N°07 y Gráfico N°05, relacionado a los niveles de logro alcanzados en Comprensión lectora en el post test, se observa lo siguiente:

- En dimensión “Literal”, encontramos que 10 estudiantes equivalente al 50% se encuentran en el nivel Logro Destacado; mientras que 7 estudiantes equivalente al 35% se encuentran en el nivel Logro Previsto; asimismo, 3 estudiantes equivalente al 15% se encuentran en el nivel En Proceso; finalmente, ningún estudiante se encuentra en el nivel En Inicio.

De acuerdo a los datos obtenidos, se puede indicar que los estudiantes del grupo experimental, en la dimensión “Literal” se encuentran en el nivel de Logro Destacado; es decir hubo una mejora muy notoria.

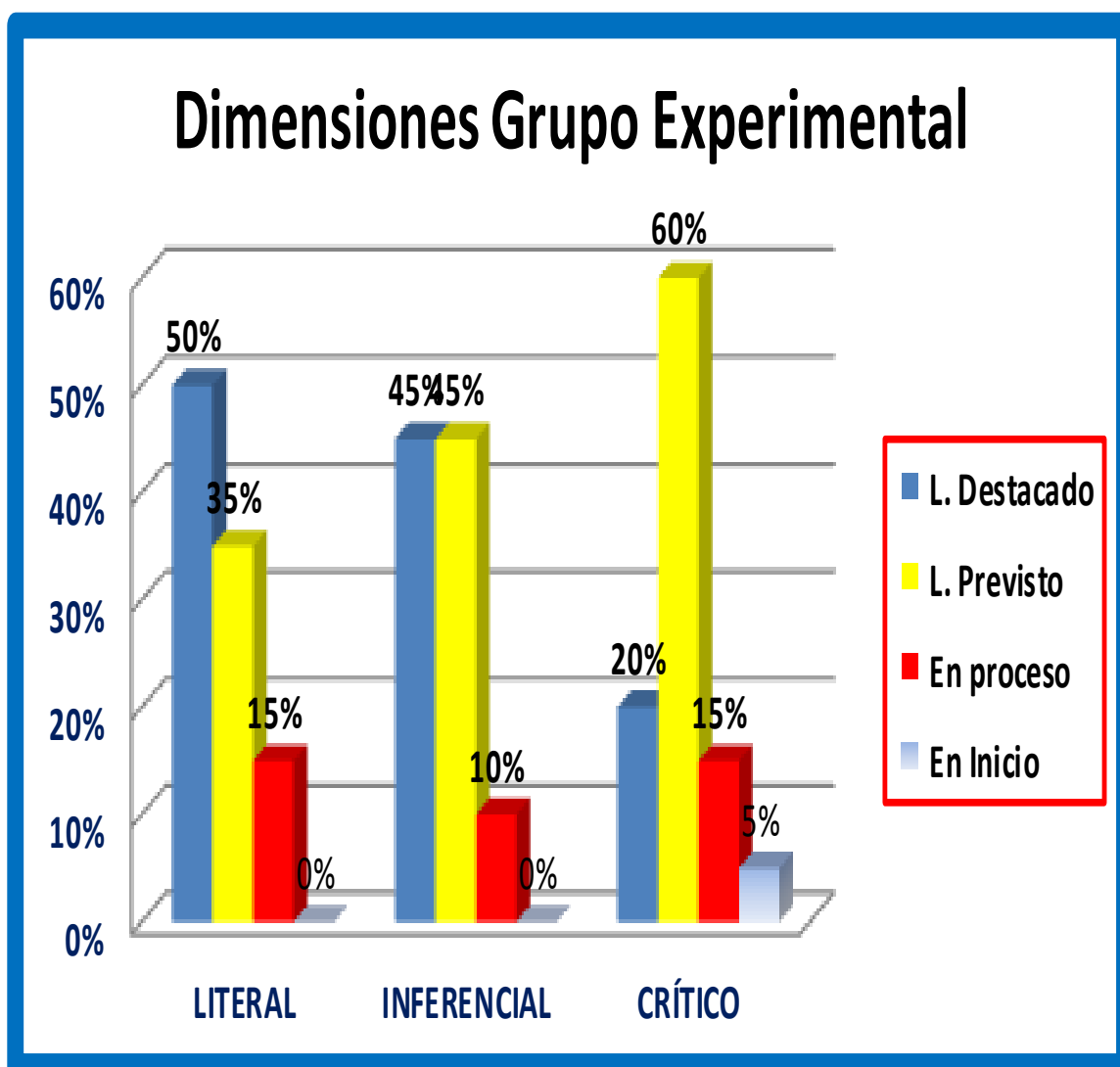
- En dimensión “Inferencial”, encontramos que 9 estudiantes equivalente al 45% se encuentran en el nivel Logro Destacado; así también, 9 estudiantes equivalente al 45% se encuentran en el nivel Logro Previsto; por otra parte, 2 estudiantes equivalente al 10% se encuentran en el nivel En Proceso; finalmente, ningún estudiante se encuentra en el nivel En Inicio.

De acuerdo a los datos descritos, se puede indicar que los estudiantes del grupo experimental han tenido una mejora significativa en la dimensión “Inferencial” se encuentran en los niveles Logro destacado y Logro Previsto

- En dimensión “Crítico”, encontramos que 4 estudiantes equivalente al 20% se encuentran en el nivel Logro Destacado; mientras que 12 estudiantes equivalente al 60% se encuentran en el nivel Logro Previsto; asimismo, 3 estudiantes equivalente al 15% se encuentran en el nivel En Proceso; finalmente, 1 estudiante equivalente al 5% se encuentra en el nivel En Inicio.

De acuerdo a los datos descritos, se puede indicar que los estudiantes del grupo experimental, en la dimensión “Crítico” se encuentran en el nivel Logro previsto.

GRÁFICO N° 05
Resultados por dimensiones del grupo experimental después de aplicar el programa de enseñanza directa en los alumnos



CUADRO N° 08

Resultados por dimensiones del grupo control después de aplicar el programa de enseñanza directa en los alumnos del primer grado de secundaria de la I.E. “Julio A. Ruíz Vásquez” Amarilis – Huánuco 2014.

NIVELES	LITERAL		INFERENCIAL		CRÍTICO	
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Logro Destacado	4	20	1	5	0	0
Logro Previsto	6	30	4	20	1	5
En Proceso	8	40	13	65	8	40
En Inicio	2	10	2	10	11	55
TOTAL	20	100%	20	100%	20	100%

Interpretación:

En la tabla N°09 y Gráfico N°06, relacionado a los niveles de logro alcanzados en Comprensión lectora en el post test, se observa lo siguiente:

- En dimensión “Literal”, encontramos que 4 estudiantes equivalente al 20% se encuentran en el nivel Logro Destacado; mientras que 6 estudiantes equivalente al 30% se encuentran en el nivel Logro Previsto; asimismo, 8 estudiantes equivalente al 40% se encuentran en el nivel En Proceso; finalmente, ningún estudiante se encuentra en el nivel En Inicio.

De acuerdo a los datos obtenidos, se puede indicar que los estudiantes del grupo control, en la dimensión “Literal” se encuentran aún en el nivel Logro Destacado; es decir, no hubo una mejora notoria.

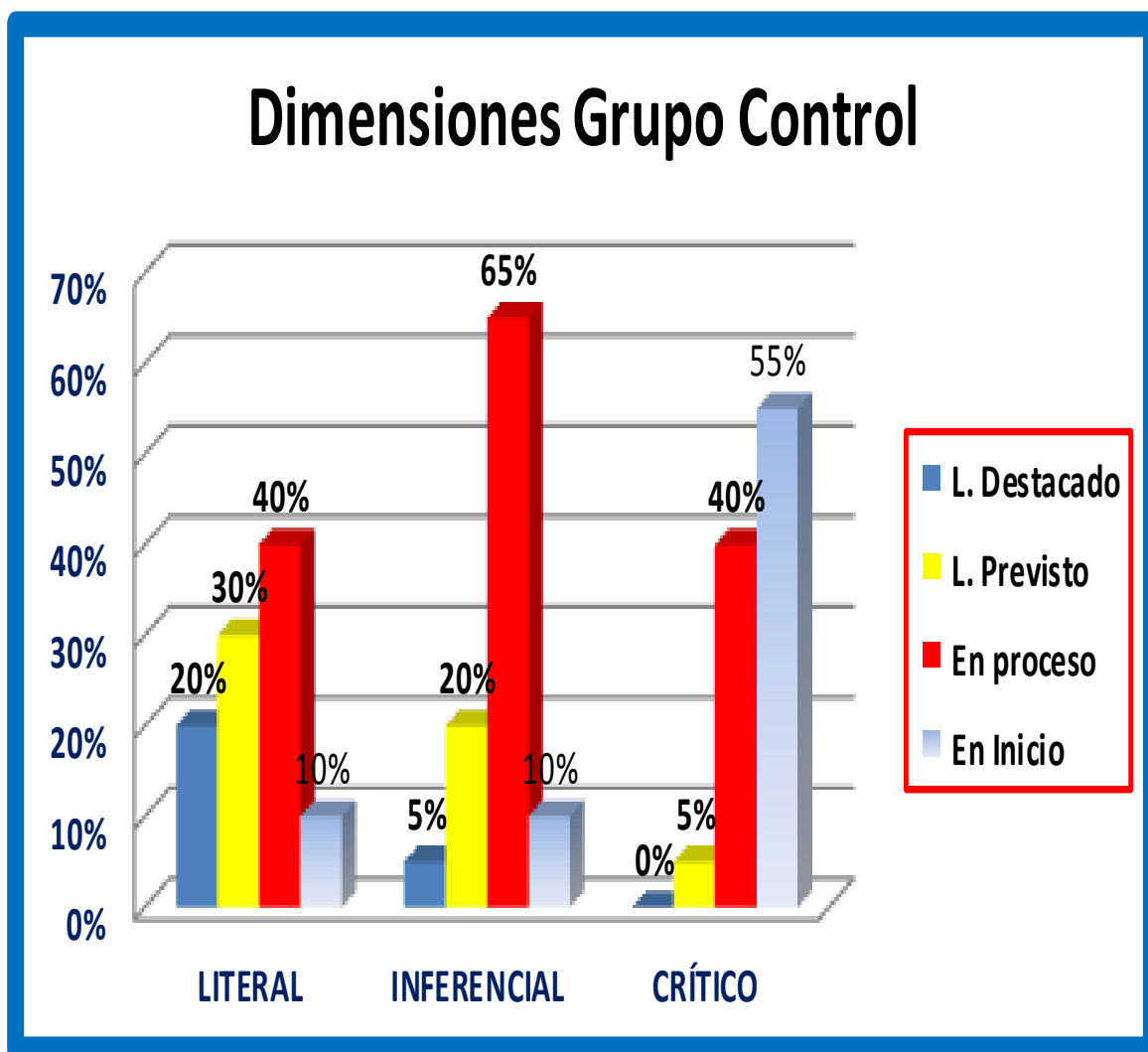
- En dimensión “Inferencial”, encontramos que 1 estudiante equivalente al 5% se encuentra en el nivel Logro Destacado; así también, 4 estudiantes equivalente al 20% se encuentran en el nivel Logro Previsto; por otra parte, 8 estudiantes equivalente al 40% se encuentran en el nivel En Proceso; finalmente, 2 estudiantes se equivalente al 10% se encuentran en el nivel En Inicio.

De acuerdo a los datos descritos, se puede indicar que los estudiantes del grupo control no han tenido una mejora significativa en la dimensión “Inferencial” ya que aún se encuentran en el nivel En Proceso.

- En dimensión “Crítico”, encontramos ningún estudiante se encuentra en el nivel Logro Destacado; mientras que 1 estudiante equivalente al 5% se encuentra en el nivel Logro Previsto; asimismo, 8 estudiantes equivalente al 40% se encuentran en el nivel En Proceso; finalmente, 11 estudiantes equivalente al 55% se encuentran en el nivel En Inicio.

De acuerdo a los datos descritos, se puede indicar que los estudiantes del grupo control, en la dimensión “Crítico” se encuentran en el nivel Logro En Inicio; es decir, no hubo mejora.

GRÁFICO N° 06
Resultados por dimensiones del grupo experimental después de aplicar el programa de enseñanza directa en los alumnos



4.1.3. INDICADORES ESTADÍSTICOS.

CUADRO N° 09
Comparación de indicadores estadísticos del pre y post test de los grupos experimental y control.

P R E T E S T					P O S T T E S T				
VALORES ESTADÍSTICOS	CONTROL		EXPERIMENTAL		VALORES ESTADÍSTICOS	CONTROL		EXPERIMENTAL	
Media (X)	8.40	EN INICIO	8.55	EN INICIO	Media (X)	9.35	EN INICIO	16.15	L. Previsto
Varianza (S ²)	6.463		13.418		Varianza (S ²)	5.397		5.292	
Desviación estándar (S)	2.54227		3.66312		Desviación estándar (S)	2.32322		2.30046	
Coficiente de Variación (CV)	30.26		42.84		Coficiente de Variación (CV)	24.72		14.24	

Fuente: Cuadro N° 5

Elaboración: Tesista

Interpretación:

En el cuadro N°09, se observa los siguientes resultados estadísticos:

1. Control – experimental (Pre test).

- ❖ **Media aritmética (X):** Al comparar los puntajes promedio del grupo control y experimental antes de aplicar el programa de enseñanza directa, se observó una diferencia de 0.15 a favor del segundo grupo; sin embargo, estos dos grupos se ubicaron en el nivel En Inicio.
- ❖ **Varianza (S²):** Existe menor grado de variabilidad de los puntajes del grupo control con respecto al grupo experimental con una diferencia de 6.955 a favor del segundo.
- ❖ **Desviación estándar (S):** Los puntajes del grupo control presentan menor dispersión que los puntajes del grupo experimental por una diferencia de 1.12.
- ❖ **Coficiente de variación (CV):** La variación relativa de los puntajes en el grupo control es menor que la variación en el grupo experimental por una diferencia de 12.58%.

Estos datos nos indican que el promedio del grupo control es menor que el promedio del grupo experimental; sin embargo, ambos grupos se ubican en el nivel En Inicio en los niveles de logro de comprensión lectora; detectando mayor homogeneidad de puntajes en el grupo control con respecto al grupo experimental antes de la aplicación de la propuesta pedagógica.

2. Control – experimental (Post test).

- ❖ **Media aritmética (X):** Al comparar los puntajes promedio del grupo control y experimental después de aplicar el programa de enseñanza directa, se reflejó una diferencia notable entre los promedios a favor del segundo grupo, ubicándolo en el nivel Logro Previsto con una nota promedio de 16,15; mientras que el grupo control permaneció en el nivel En Inicio con una nota de 9.35, y una diferencia de 6.8.
- ❖ **Varianza (S²):** Existe mayor grado de variabilidad de los puntajes del grupo control con respecto al grupo experimental con una diferencia de 0.105 a favor del primero.
- ❖ **Desviación estándar (S):** Los puntajes del grupo control presentan mayor dispersión que los puntajes del grupo experimental por una diferencia de 0.02.
- ❖ **Coefficiente de variación (CV):** La variación relativa de los puntajes en el grupo control es mayor que la variación relativa del grupo experimental por una diferencia de 10.48 %.

Estos datos nos indican que el promedio del grupo experimental (16.15) es superior al promedio del grupo control (9.35), ubicando al primero en el nivel En Inicio y al segundo en el nivel Logro Previsto; detectando una mejora notable de puntajes en el grupo experimental después de aplicar el Programa de Enseñanza Directa.

PRUEBA DE HIPOTESIS (Contrastación)

CUADRO N° 10

Prueba de hipótesis para comparar promedios de muestras relacionadas del grupo experimental (pre test y post test)

	Diferencias relacionadas					t	Valor tabular Al 5%	gl
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Pre test	8.55	3.66312	0.54964	6.44959	8.75041	13.827	1.729	19
Post test	16.15	2.30046						

Fuente: Tabla N°9 y Tabla N°10.

Interpretación:

En el Cuadro N°10 se presenta la prueba de hipótesis de muestras relacionadas entre los resultados del pre test y post test del grupo experimental, en donde la prueba T de Student o "t" calculada ($t_c=13.827$) es mayor que la "t" tabulada o crítica ($t_T=1,729$). Estos datos estadísticos permiten rechazar la hipótesis nula (H_0) y aceptar la hipótesis alterna (H_1) con nivel de significancia de 5% y nivel de confianza de 95%.

GRÁFICO N° 07

Prueba de hipótesis para comparar promedios de muestras relacionadas del grupo experimental (pre test y post test)

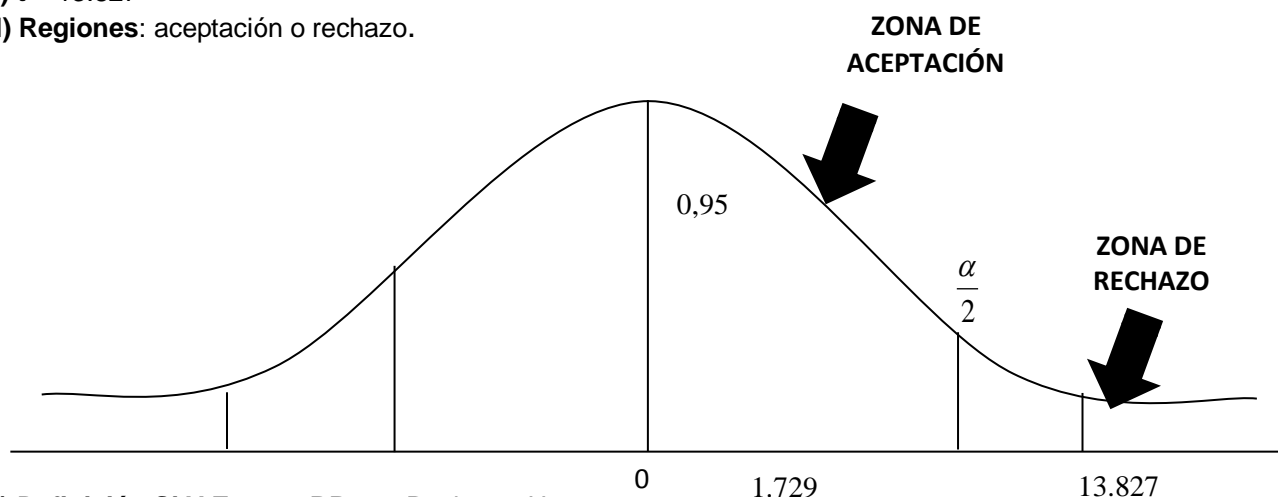
$H_0: \mu_1 = \mu_2 \rightarrow$ El promedio del pre test es igual al promedio del post test.

$H_a: \mu_1 \neq \mu_2 \rightarrow$ El promedio del pre test es diferente al promedio del post test.

b) $\alpha = 0.05$

c) $t = 13.827$

d) Regiones: aceptación o rechazo.



e) Definición Si $V \text{ Exp.} \in RR \Rightarrow$ Rechazar H_0

Si valor experimental pertenece a la región de rechazo se rechaza la hipótesis nula; es decir se acepta la alterna, ambos promedios son diferentes, el promedio del post test está por encima del pre test.

CUADRO N° 11
Prueba de hipótesis para comparar promedios de muestras independientes usando T de Student del grupo experimental y control después de aplicar el Programa Enseñanza Directa.

	Diferencias independientes					t	Valor tabular Al 5%	gl
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
G. Control	9.35	2.32322	.69054	5.35469	8.24531	9.847	1.703	27
G. experimental	16.15	2.30046						

Fuente: Tabla N°9 y Tabla N°10.

Interpretación:

En el Cuadro N°11 se presenta la prueba de hipótesis de muestras independientes entre los resultados del post test del grupo control y del grupo experimental, en donde la prueba T de Student o "t" calculada ($t_c=9.847$) es mayor que la "t" tabulada o crítica ($t_T=1.703$). Estos datos estadísticos permiten rechazar la hipótesis nula (H_0) y aceptar la hipótesis alterna (H_1) con nivel de significancia de 5% y nivel de confianza de 95%.

GRÁFICO N° 08
Prueba de hipótesis para comparar promedios de muestras independientes de los grupos control y experimental (Post test).

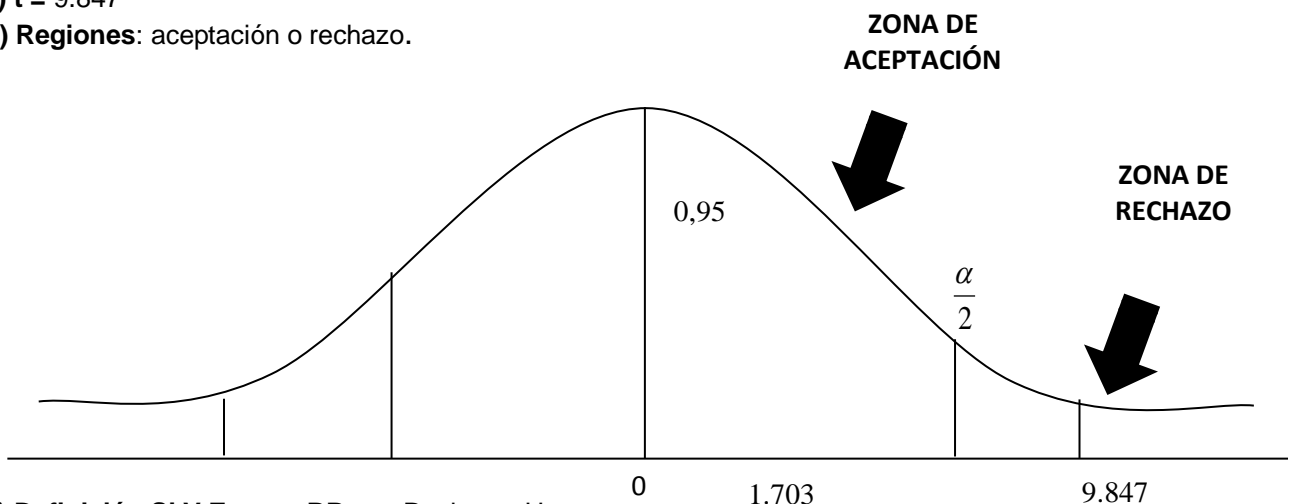
$H_0: \mu_1 = \mu_2 \rightarrow$ El promedio del grupo control es igual al promedio del grupo experimental

$H_a: \mu_1 \neq \mu_2 \rightarrow$ El promedio del grupo control es diferente al promedio del grupo experimental.

b) $\alpha = 0.05$

c) $t = 9.847$

d) Regiones: aceptación o rechazo.



e) Definición Si $V \text{ Exp.} \in RR \Rightarrow$ Rechazar H_0

Si valor experimental pertenece a la región de rechazo se rechaza la hipótesis nula; es decir se acepta la alterna, ambos promedios son diferentes, el promedio del grupo experimental está por encima del grupo control.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

En este capítulo presentamos la confrontación de la situación problemática formulada, las bases teóricas y las hipótesis con los resultados obtenidos.

Para conocer las implicancias del empleo de las estrategias de enseñanza directa en la comprensión lectora de los estudiantes de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruiz Vásquez del distrito Metropolitano de Amarilis se ha tomado la siguiente matriz de confrontación:

1. CON EL PROBLEMA PLANTEADO

Frente a la interrogante general ¿ En qué medida la aplicación del programa enseñanza directa mejora el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruiz Vásquez de Amarilis?, se desprende que a través del empleo de las estrategias de enseñanza directa, el estudiante desarrolla la capacidad de la comprensión lectora, respondiendo interrogantes de retención, organización, interpretación, valoración y creación; inmersos en las dimensiones de comprensión lectora: literal, inferencia y criterial.

Del mismo modo, referente al primer problema específico: ¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa enseñanza directa en la mejora de la comprensión Literal en los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis?, El cuadro N°03 y N°04 indican que en el pre test el 50% de los estudiantes del grupo

control y experimental se ubicaron en el nivel en Proceso; mientras que en el post test, los Cuadros N°07 y N°08 indican que el 50% de los estudiantes del grupo experimental se ubicaron en el nivel Logro Destacado, mientras que los alumnos del grupo control se ubicaron en el nivel En Proceso.

De esto se infiere que los alumnos del grupo experimental, en el pre test tenían deficiencias en la capacidad de recordar e identificar frases o expresiones de las ideas principales y secundarias explícitas del texto; sin embargo, mejoraron luego de la aplicación del programa enseñanza directa.

Del segundo problema específico ¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa enseñanza directa en la mejora de la comprensión Inferencial en los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis?, los cuadros N°03 y N°04 indican que en el pre test el 60% de los estudiantes del grupo experimental y el 55% del grupo experimental se ubicaron en el nivel en Proceso; mientras que en el post test, los Cuadros N°07 y N°08 indican que el 90% de los estudiantes del grupo experimental se ubicaron en los niveles Logro Destacado y Logro Previsto, mientras que el 65% de los estudiantes del grupo control se ubicaron en el nivel En Proceso. Lo cual indica que los estudiantes del grupo experimental en el pre test tenían serios problemas en inferir ideas implícitas de la información explícita de los textos; sin embargo, en el post test llegaron a superarlas.

Del tercer problema específico ¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa enseñanza directa en la mejora de la comprensión Criterial en los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis? los cuadros N°03 y N°04 indican que en el pre test

el 55% de los estudiantes del grupo experimental y el 70% del grupo control se ubicaron en el nivel En Inicio; mientras que en el post test, los Cuadros N°07 y N°08 indican que el 60% de los estudiantes del grupo experimental se ubicaron en el nivel Logro Destacado, mientras que el 55% de los estudiantes del grupo control se ubicaron en el nivel En Inicio. Lo cual indica que los estudiantes del grupo experimental en el pre test tenían serios problemas emitir juicios y opiniones valorativas de los textos que leían; sin embargo, también se pudo superar con la aplicación del Programa Enseñanza Directa.

2. CON EL SISTEMA TEÓRICO

La institución educativa, los docentes y los padres de familia buscan tener una estrategia adecuada para disfrutar de la lectura, ya que la comprensión de lectura exitosa se debe practicar y transmitir con/a los hijos y a los estudiantes teniendo en cuenta siempre su carácter, su motivación, sus apetencias e intereses, el reto es estimular la curiosidad por los libros, el desarrollo de la capacidad de comprender todo texto a través de la utilización de la estrategia de la enseñanza directa y los logros alcanzados durante el año, se superó a través de la práctica de la lectura en los niveles de literal, inferencial y criterial, por intermedio de las habilidades de retención, organización, interpretación, valoración y creación, todo esto ha influido para el incremento del hábito por la lectura de los estudiantes y en la mejora de los aprendizajes.

Según ANTONINI y PINO (PUENTE A., 1991) el modelo de Goodman sostiene las tesis siguientes:

- *Para obtener significado el lector no tiene que identificar y reconocer todas las claves presentes en el texto;*
- *El lector experto explora el texto en busca de claves relevantes que sirvan de base para formular y comprobar hipótesis que parten de las expectativas, experiencias y conocimientos previos;*
- *El proceso de lectura no es serial, paso por paso, iniciado por los estímulos visuales; al contrario, el proceso es inicialmente inducido por los conceptos, expectativas y conocimiento previo del lector.*

En el cuadro N° 09; se evidencia los resultados del pre test y el post test, con la comparación de los indicadores estadísticos, que los estudiantes en el pre test se obtuvieron la nota promedio 8.40 (Control) y 8.55 (experimental); mientras que en el post test los estudiantes del grupo control obtuvieron la nota promedio de 9.35, mientras que el grupo experimental la nota promedio de 16.15. En ese sentido, la utilización de la estrategia de enseñanza directa ha hecho que los estudiantes integren las informaciones y utilicen de manera efectiva los conocimientos, quiere decir utilizan en otras situaciones comunicativas, porque han entendido e incrementado el hábito de lectura.

En la institución educativa Julio Armando Ruiz Vásquez, la gran mayoría de los estudiantes presentaron dificultades en la comprensión lectora, pero durante el proceso experimental fueron mejorando.

Según Dubois (1983) el enfoque interactivo sostiene las siguientes tesis:

- *La lectura es un proceso global e indivisible,*
- *El sentido o significado del mensaje escrito no está en el texto, sino que el lector construye el sentido a través de la interacción con el texto;*

- *La experiencia y conocimiento previo o esquema del lector juega un papel fundamental en la construcción del significado del texto.*

Con la utilización de la estrategia enseñanza directa en la institución educativa le da oportunidad de aplicar en forma efectiva los conocimientos, utilización e integración de la información obtenida.

La utilización de los medios de comunicación escrita en los estudiantes de educación secundaria conlleva al manejo de información, la comprensión de situaciones de comunicación, percepción de la intención comunicativa, siendo efectivo en su comunicación e infiriendo el mensaje implícito de los textos.

Puente (1991:91-93) sostiene que el esquema es muy útil en la comprensión lectora, pues cumple las siguientes funciones:

- *Provee el marco de referencia para aprender y asimilar la información del texto.*
- *Dirige la atención, valiéndose de hipótesis que deben ser contrastados con los datos textuales.*
- *Sugiere el tipo de estrategia de búsqueda y procesamiento ascendente o descendente.*
- *Capacita al lector para que realice elaboraciones e inferencias.*
- *Facilita la ubicación de los elementos del texto y facilita el ordenarlos coherentemente.*
- *Sirve para revisar y generar síntesis en base a ideas principales.*
- *Permite la construcción inferencial generando hipótesis acerca de la información no recordada.*

En el cuadro y gráfico N° 07, relacionado con el post test; se puede apreciar que hubo un cambio muy importante en cuanto a la comprensión de lectura, ya que el 60% de los estudiantes del grupo experimental se ubicaron en el nivel Logro Previsto.

Por ello, Pinzás (1995:40) sostiene que la lectura comprensiva:

“Es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Es constructiva porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactiva porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognitiva porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas”.

3. CON LA HIPÓTESIS

Según la hipótesis planteada “La estrategia de enseñanza directa mejora el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer grado de educación secundaria en la I. E. Julio Armando Ruiz Vásquez”; podemos indicar que la presente investigación demostró que el programa de enseñanza directa mejoró el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, ya que en la prueba de hipótesis (Cuadro N°10) de muestras relacionadas (pre y post test del grupo experimental) la t calculada o t de Student ($t_c=13.827$) fue mayor que la t tabulada o crítica ($t_T=1.729$). Lo mismo ocurrió en la prueba de hipótesis (Cuadro N°11) de muestras independientes (post test del grupo control y experimental), donde la t calculada ($t_c=9.847$) fue mayor que la t tabulada o crítica ($t_T=1.703$), aceptándose la hipótesis de investigación y rechazando la hipótesis nula.

Consecuentemente se demuestra entonces que los estudiantes del primer año de educación secundaria que utilizaron la estrategia de la enseñanza directa en la comprensión lectora, han incrementado significativamente la capacidad de comprensión de textos en el nivel literal, inferencial y criterial.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, analizados e interpretados se puede derivar las siguientes conclusiones:

1. La aplicación de la estrategia de enseñanza directa mejora significativamente el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I. E. Julio Armando Ruiz Vásquez del Distrito Metropolitano de Amarilis, tal como se muestra en el Cuadro N°02 del pre test, donde el 65% de los estudiantes grupo experimental se ubicaron en el nivel En Inicio; Mientras que en el post test (Cuadro N°06) el 75% estudiantes del grupo experimental se ubicaron entre los niveles Logro Destacado y Logro Previsto; dichos estudiantes comprenden lo que leen, a través de interrogantes de retención, organización, interpretación, valoración y creación inmersos en la parte literal, inferencial y crítico.
2. El programa enseñanza directa mejora significativamente el nivel de logro de la dimensión Literal de comprensión lectora, ya que según la Cuadro N°02 el nivel de los estudiantes del grupo experimental fue En Inicio; mientras que en el post test (Cuadro N°04) el nivel del grupo experimental fue Logro Destacado.
3. El programa enseñanza directa mejora significativamente el nivel de logro de la dimensión Inferencial de comprensión lectora, ya que según la Cuadro N°02 el nivel de los estudiantes del grupo experimental fue En Inicio; mientras que en el post test (Cuadro N°04) el nivel del grupo experimental fue Logro Destacado.

4. El programa enseñanza directa mejora significativamente el nivel de logro de la dimensión Criterial de comprensión lectora, ya que según la Cuadro N°02 el nivel de los estudiantes del grupo experimental fue En Inicio; mientras que en el post test (Cuadro N°04) el nivel del grupo experimental fue Logro Destacado.
5. Con respecto a la contrastación o prueba de hipótesis de muestras relacionadas (Pre y post test grupo experimental) la t de Student o t calculada ($t_c=13.827$) fue superior a la t tabulada o crítica ($t_T=1.729$). Lo mismo ocurrió con la Prueba de hipótesis de muestras independientes (Post test control-experimental), donde la t calculada ($t_c=9.847$) fue superior a la t tabulada ($t_T=1.703$), rechazando la hipótesis nula (H_0) y aceptando la hipótesis de investigación con nivel de significancia de 5% y nivel de confianza de 95%.

RECOMENDACIONES

De acuerdo a los resultados y a las conclusiones, se puede elaborar las siguientes recomendaciones:

1. Se recomienda a los docentes de los diferentes grados de educación secundaria fomentar el empleo de la estrategia de enseñanza directa para promover el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora a partir del hábito de lectura.
2. Se sugiere a los directores que en las instituciones educativas públicas, mejorar la comprensión lectora, con la utilización de la estrategia de enseñanza directa, para la comprensión literal, inferencial y criterial.
3. Se recomienda a los directores y docentes de las instituciones educativas públicas planificar, organizar, ejecutar y evaluar la lectura con la participación de los padres de familia y autoridades, con el propósito de contribuir en la comprensión de lectura de cada estudiante y permitir un aprendizaje significativo y duradero que contribuya al desarrollo institucional.
4. Se recomienda a los alcaldes y otras autoridades organizar talleres de animación a la lectura en ferias del libro, formar clubes de lectura, dotar de colecciones bibliográficas a todas las instituciones en castellano y en su lengua materna; promover talleres de creación literaria. Creación de talleres para niños, jóvenes y adultos.
5. Se sugiere al director y especialistas de La Unidad de Gestión Educativa Local y la Dirección Regional de Educación Huánuco, normar la utilización de la estrategia de enseñanza directa para mejorar la comprensión lectora, para el incremento del hábito de la lectura en todos los grados y niveles educativos de la región.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALIAGA M., Nelly. 2000, *Relación entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de los participantes de un Programa de Formación Docente a distancia*. Tesis para optar el grado de Maestría en Educación en la UNMSM.
- ALLIENDE, Felipe y Mabel CONDEMARÍN. 1986, *La lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo*. Santiago de Chile, Edit. Andrés Bello, 2da. ed., 264 pp.
- ALMENAR, Miguel. *Las Estrategias Lectoras*: Disponible en <http://www.slideshare.net/migric/las-estrategias-lectoras-presentation>; extraído el 09-08-2011.
- ALONSO FERNÁNDEZ, Mylton J. y Otros 2011, *El tesoro de las anécdotas*. Huánuco. UNHEVAL, pp 22,23.
- ALONSO FERNÁNDEZ, Mylton Johe. 2009, *Los medios de comunicación escrita como estrategia en la formación de hábitos de lectura en los estudiantes de educación secundaria en la Institución Educativa Carlos Noriega Jiménez de Vichaycoto*. Tesis para optar el grado académico de Magister en Ciencias de la Investigación en la Universidad de Huánuco.
- ARGUDIN, Yolanda y María LUNA. 1994, *"Habilidades de lectura a nivel superior"*. UMBRAL XXI, Nº 14, México, pp. 10-21.
- ARISTIZABAL, Alberto. 1991, *Cómo leer mejor*. Colombia, Universidad de Antioquia, 3ra. ed., 168 pp.
- ARY, JACOBS y RAZA VIEH. 1993, *Introducción a la Investigación Pedagógica*. México, Mc GRAW-HILL.
- BAÑUELOS MIRAMONTES, Delia. 2003 *"Velocidad y Comprensión Lectora"*. Maestría en Pedagogía con Especialidad en Metodología de la Enseñanza. Valparaíso, Zac. Instituto Mexicano de Pedagogía.
- BAUMANN, James (Ed.). 1990, *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid, Visor Distribuciones S.A., 300 pp.
- CABANILLAS ALVARADO, Gualberto. 2004, *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH*. Tesis para optar el grado de doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- CABRERA, Flor y otros. 1994, *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona, Laertes S.A., 220 pp.
- CAIRNEY, Trevor. 1999, *Enseñanza de la Comprensión Lectora*. Madrid, Ediciones Morata, 3ra ed., 152 pp.
- CÁRDENAS MUÑOZ, Manuel Abelardo. 1999, *De la lectura comprensiva a la organización del aprendizaje*. Lima, Instituto de Pedagogía Popular, 84 pp.
- CLEMENTE LINUESA, María y Ana B. DOMÍNGUEZ G. 1999, *La enseñanza de la lectura*. Madrid, Edic. Pirámide, 184 pp.
- COINTRY, E.I. y otros. 1989, "Aprendizaje universitario centrado en la lectura guiada". LA EDUCACIÓN, N° 105, Washington, pp. 89-101.
- CONDEMARÍN, Mabel. 1996, *Lectura correctiva y remedial*. Chile, Edit. Andrés Bello, 270 pp.
- COOPER, David. 1990, *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, Visor Distribuciones S.A., 462 pp.
- CROWDER, Robert. 1985, *Psicología de la lectura*. Madrid, Alianza Editorial, 220 pp.
- CRUZ GÓMEZ, Selmira Simona. 2008, *Influencia de la lectura oral dirigida en la comprensión lectora de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Las Mercedes de Juliaca, 2008*. Editorial Magisterial. Lima.
- DE VEGA, Manuel y otros. 1990, *Lectura y comprensión*. Madrid, Alianza Edit., 272 pp.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida y Gerardo HERNÁNDEZ ROJAS. 2002, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, Mc Graw – Hill / Interamericana Editores 2da Edic., 644 pp.
- DUBOIS, María E. 1983, *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Argentina, Aique, 4ta. ed., 38 pp.
- ECHEVARRÍA MARTÍNEZ, M. Ángeles e Isabel GASTÓN B. 2000, "Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios: Implicaciones en el diseño de programas de intervención". <http://www.vc.ehu.es/deppe/relectron/n10/eln-10a6.htm>
- ESPÍN, Julia Victoria. 1987, *Lectura, lenguaje y educación compensatoria*. Barcelona, Oikos-Tau, 136 pp.

- FRY, Edward. 1970, *Técnica de la lectura veloz (manual para el docente)*. Buenos Aires, Edit. PAIDOS, 178 pp.
- GAGNIERE, Eduardo Andrés. 1996, "Una somera experiencia en la apropiación del método: *Habilidades de lectura a nivel superior*". DIDAC, N° 28, México, pp. 7-9.
- GARCÍA MADRUGA, Juan A. y Jesús I. MARTÍN CORDERO. 1987, *Aprendizaje, comprensión y retención de textos*. Madrid, Imp. Encuadernaciones Elva, S.A., 158 pp.
- GARCÍA MADRUGA, Juan. 1999, *Comprensión Lectora y memoria operativa*. Barcelona Edit. Paidós.
- GONZÁLEZ MOREYRA, Raúl. 1998, "Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales". PERSONA, N° 1, Lima, pp. 43-65.
- HERNÁNDEZ SAMPIERE, Roberto y otros. 1994, *Metodología de la Educación Científica*. Colombia, Mc GRAW-HILL.
- JHONSTON, Peter. 1989, *La evaluación de la comprensión lectora*. Madrid, Visor Distribuciones, 126 pp.
- JURADO V. Fabio y Guillermo BUSTAMANTE Z. (Compiladores). 1998, *Los procesos de la Lectura*. Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio
- KERLINGER, Fred. 1998, *Investigación del Comportamiento*. México, Mc GRAW-HILL, 2da ed.
- LUQUE VILLASECA, Juan Luis. 2002, "La evaluación de la Comprensión Lectora; de la investigación a la intervención educativa" Juan.Luque.@uma.es
- MARTÍNEZ, María (Compiladora). 1997, *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali, Colombia, Edit. Universidad del Valle, 148 pp.
- MAXIM, Paul S. 2002, *Métodos Cuantitativos aplicados a las Ciencias Sociales*. México, Oxford University Press.
- MENDOZA F., Antonio. 1998, *Tú, lector: Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona, Edics. Octaedro, 140 pp.
- MEZA BORJA, Juan Aníbal. 2005, *Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa*

experimental en niños con problemas de aprendizaje. Tesis para optar el grado de Doctor en Psicología en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

MILJANOVICH CASTILLA, Manuel. 2000, *Relaciones entre la inteligencia general de rendimiento académico y la comprensión de lectura en el campo educativo*. Tesis para optar el Grado de Doctor en Educación en la UNMSM.

MOLL, Luis (Compilador). 1990, *Vygotsky y la Educación*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 3ra edic., 494 pp.

OGLE, Donna M. 2001, "Como apoyar la participación activa en la lectura de textos expositivos". *LECTURA Y VIDA*, 22 N° 4, Buenos Aires, pp 18-25

PARTIDO CALVA, Marisela. 1998, "La lectura como experiencia didáctica". http://www.uv.mx/iie/Colecci%C3%B3n/N_2728/pagina_n8.htm

PINZÁS, Juana. 1995, *Leer pensando*. Lima, Asociación de Investigación Aplicada y Extensión Pedagógico, 92 pp.

PUENTE, Aníbal (Director). 1995, *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid, Edics. Pirámide.

QUINTANA, Hilda. 2000, "La Enseñanza de la Comprensión Lectora". Coqui.ice.org/hquintan/comprensionlectora.html-36k.

RINAUDO, María Cristina. 1998 *Estudiar y aprender. Investigaciones sobre la Comprensión y aprendizaje de textos-* LA EDUCACIÓN O.E.A.; Año XLI, pp 95-112.

SELLTIZ, Claire y otros. 1980, *Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales*. Madrid, Ediciones Rialp, S.A.

SMITH, Frank. 1990, *Para darle sentido a la lectura*, Madrid, Visor, 222 pp.

SMITH, Frank. 1999, *Comprensión de la lectura*. México, Edit. Trillas, 2da. ed., 272 pp.

SOLÉ, Isabel. 2000, *Estrategias de lectura*. Barcelona, Edit. Grao, 11va. ed., 178 pp

VIDAL-ABARCA GAMEZ, Eduardo y Ramiro GILABERT PÉREZ. 1991, *Comprender para aprender*. Madrid, IMPRESA, 190 pp.

VIGOTSKY, L.S. 1979, *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona - España, Edit. Grijalbo.

ANEXOS

**ANEXO N° 1a:
MATRIZ DE CONSISTENCIA**

TÍTULO: Efectos de la aplicación del programa de enseñanza directa para mejorar la comprensión lectora en alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa “Julio Armando Ruíz Vásquez”, Amarilis.2011.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLE	DIMENSIONES	METODOLOGIA	PROCESAMIENTO O ESTADÍSTICO
<p>Problema general:</p> <p>¿En qué medida la aplicación del programa enseñanza directa mejora el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar los efectos de la aplicación del programa enseñanza directa en la mejora el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis-Huánuco.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>(Hi): La aplicación del programa enseñanza directa mejora significativamente el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer grado de educación secundaria en la I. E. Julio Armando Ruíz Vásquez.</p> <p>(Ho): La aplicación del programa enseñanza directa no mejora el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer grado de educación secundaria en la I. E. Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis.</p>	<p>Variable independiente:</p> <p>Programa enseñanza directa</p>	<p>Introduce en la enseñanza de la habilidad</p> <p>Presenta la habilidad</p> <p>Dirige práctica guiada de la habilidad</p> <p>Orienta práctica independiente de habilidad</p>	<p>Método -Cuantitativo</p> <p>Tipo de investigación: De acuerdo a la finalidad que persigue, nuestro estudio es aplicado,</p> <p>Diseño de investigación -Experimental en su variante cuasi experimental</p>	<p>Los datos consignados en las correspondientes fichas de recolección de datos han sido procesados utilizando el soporte del paquete SPSS. 21.0 para luego facilitar los resultados de acuerdo a las siguientes propuestas estadísticas:</p> <p>•Indicadores de tendencia central: Media aritmética, Mediana y Moda.</p> <p>•Medidas de Dispersión: La varianza, Desviación estándar, Media y el Coeficiente de variabilidad.</p> <p>•Tablas de distribución de frecuencias.</p> <p>•Prueba “t” de Student.</p> <p>•Prueba de hipótesis</p> <p>La información recogida se analizó y contrastó con nuestra hipótesis, para demostrar su aceptación.</p>
<p>Problemas específicos:</p> <p>- ¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa enseñanza directa en la mejora de la comprensión Literal en los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis?</p> <p>- ¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa enseñanza directa en la mejora de la comprensión Inferencial en los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis?</p> <p>- ¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa enseñanza directa en la mejora de la comprensión Criterial en los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis?</p> <p>- ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora antes y después de la aplicación de la enseñanza directa en los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis?</p>	<p>Objetivos específicos:</p> <p>- Identificar el efecto de la aplicación del programa enseñanza directa en la mejora de la comprensión literal en los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis.</p> <p>- Conocer el efecto de la aplicación del programa enseñanza directa en la mejora de la comprensión inferencial en los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis.</p> <p>- Identificar el efecto de la aplicación del programa enseñanza directa en la mejora de la comprensión crítica en los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis.</p> <p>- Conocer el el nivel de comprensión lectora antes y después de la aplicación el programa enseñanza directa en los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis.</p>	<p>Hipótesis específicos:</p> <p>- El programa de enseñanza directa mejora significativamente la comprensión literal de comprensión lectora en los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis.</p> <p>- El programa de enseñanza directa mejora significativamente la comprensión inferencial de comprensión lectora en los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis.</p> <p>- El programa de enseñanza directa mejora significativamente la comprensión Criterial de comprensión en los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis.</p> <p>- Existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del Primer grado de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruíz Vásquez de Amarilis, antes y después de la aplicación de la enseñanza directa.</p>	<p>Variable dependiente:</p> <p>Comprensión lectora</p>	<p>Comprensión literal</p> <p>Comprensión inferencial</p> <p>Comprensión crítica</p>	<p>Población La población objeto de estudio, estuvo constituido por 40 estudiantes de ambos sexos de la Institución Educativa “Julio Armando Ruíz Vásquez” 2011.</p> <p>Muestra La muestra fue seleccionada en forma no aleatoria y por conveniencia, y está constituida por la población por ser muy pequeña. Está conformada por el 100% de los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. “Julio Armando Ruíz Vásquez” 2011. De los cuales la sección “A” es el grupo experimental, mientras que la sección “B” es el grupo control.</p> <p>Técnica: - Encuesta</p> <p>Instrumento: - Ficha de observación -Cuestionario de comprensión lectora</p>	<p>•Medidas de Dispersión: La varianza, Desviación estándar, Media y el Coeficiente de variabilidad.</p> <p>•Prueba de hipótesis</p> <p>La información recogida se analizó y contrastó con nuestra hipótesis, para demostrar su aceptación.</p>

ANEXO N° 1b

DEFINICIÓN OPERATIVA DE VARIABLES

TÍTULO: Influencia de la Enseñanza Directa en la comprensión lectora de los estudiantes de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruiz Vásquez- Amarilis- Huánuco.

VARIABLE	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	INDICADORES
Estrategia de Enseñanza Directa	Es el procedimiento general orientado básicamente a enseñar conceptos y habilidades y en la que el docente asume la responsabilidad de estructurar el contenido o la habilidad, explicándoselo a los alumnos, modelando, interaccionando y dándoles oportunidades para practicar brindando retroalimentación.	Introduce en la enseñanza de la habilidad	Consiste en lograr la atención de los estudiantes, al darles una visión personal de la clase y motivarles.	<ul style="list-style-type: none"> • Atrae la atención activando conocimientos previos. • Da orientación sobre metas, contenido y procedimientos de clase. • Motiva explicando utilidad personal de aprender habilidad.
		Presenta la habilidad	Consiste en explicar y modelar la habilidad a enseñar a los estudiantes, así como en interaccionar con éstos haciéndoles preguntas pertinentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Explica la habilidad a enseñar. • Modela la habilidad a enseñar. • Interacciona con los estudiantes promoviendo su participación
		Dirige práctica guiada de la habilidad	Es el proceso de monitorear y retroalimentar la ejecución de la habilidad, proporcionando andamiaje y reenseñando los aspectos no asimilados de la habilidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorea y retroalimenta ejecución de nueva habilidad. • Proporciona señas y ayudas para asegurar éxito en ejecución de habilidad. • Interacciona formulando preguntas para sondear aprendizajes de habilidad.
		Orienta práctica independiente de habilidad	Es el proceso de monitorear la aplicación independiente de la habilidad y diagnosticar si existen dificultades en su aprendizaje y promover discusión sobre dificultades encontradas.	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorea aplicación independiente de habilidad. • Diagnostica si hay dificultades en aprendizaje de habilidad. • Promueve discusión sobre dificultades encontradas en aprendizaje de habilidad y reenseña aspectos no asimilados.

ANEXO N° 1c

DEFINICIÓN OPERATIVA DE VARIABLES

TÍTULO: Influencia de la Enseñanza Directa en la comprensión lectora de los estudiantes de educación secundaria de la I.E. Julio Armando Ruiz Vásquez-Amarilis, Huánuco.

VARIABLE	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	INDICADORES
Nivel de Comprensión Lectora	Es el proceso de elaborar creativamente un significado apelando a la información o ideas relevantes del texto, relacionándolos con las ideas e informaciones que el estudiante o lector tiene almacenada en su mente (es decir con los conocimientos previos o esquema de conocimiento).	Comprensión Literal	Consiste en recordar e identificar frases o expresiones de las ideas principales y secundarias explícitamente contenidas en el texto, mediante la identificación de señales existentes en el texto.	Identifica ideas principales y secundarias
		Comprensión Inferencial	Conjunto de operaciones cognitivas consistentes en inferir ideas implícitas a partir de informaciones explícitas y elaborar resúmenes o síntesis del texto que se está leyendo.	Relaciona implícitamente informaciones con el texto leído.
		Comprensión criterial	Conjunto de operaciones cognitivas consistentes en crear nuevas ideas a partir de informaciones explícitas e implícitas y cambiar el texto.	Emite juicio crítico a diferentes tipos de textos.

ANEXO N° 1d

MATRIZ DEL INSTRUMENTO VARIABLE INDEPENDIENTE

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	PESO	REDACCIÓN DE ITEMS	EVALUACION
Estrategia de Enseñanza Directa	Introduce en la enseñanza de la habilidad	<ul style="list-style-type: none"> Atrae la atención activando conocimientos previos. Da orientación sobre metas, contenido y procedimientos de clase. Motiva explicando utilidad personal de aprender habilidad. 	25	<ol style="list-style-type: none"> Atrae la atención de los estudiantes activando sus conocimientos previos. Da orientación general sobre objetivos y procedimientos de la clase. Motiva a los estudiantes explicando utilidad de aprender la habilidad. 	Nivel de logro
	Presenta la habilidad	<ul style="list-style-type: none"> Explica la habilidad a enseñar. Modela la habilidad a enseñar. Interacciona con los estudiantes promoviendo su participación 	25	<ol style="list-style-type: none"> Explica claramente el concepto de la habilidad a enseñar. Modela detalladamente la habilidad a enseñar. Interacciona con los estudiantes promoviendo su participación. 	Nivel de logro
	Dirige práctica guiada de la habilidad	<ul style="list-style-type: none"> Monitorea y retroalimenta ejecución de nueva habilidad. Proporciona señas y ayudas para asegurar éxito en ejecución de habilidad. Interacciona formulando preguntas para sondear aprendizajes de habilidad. 	25	<ol style="list-style-type: none"> Monitorea y retroalimenta ejecución de la actividad. Proporciona señas y ayudas para asegurar éxito en ejecución de habilidad. Reenseña los aspectos no asimilados de habilidad. 	Nivel de logro
	Orienta práctica independiente de habilidad	<ul style="list-style-type: none"> Monitorea aplicación independiente de habilidad. Diagnostica si hay dificultades en aprendizaje de habilidad. Promueve discusión sobre dificultades encontradas en aprendizaje de habilidad y reenseña aspectos no asimilados. 	25	<ol style="list-style-type: none"> Monitorea aplicación independiente de habilidad. Diagnostica si hay dificultades en aprendizaje de habilidad. Promueve discusión sobre dificultades encontradas en aprendizaje de habilidad. 	Nivel de logro

ANEXO N° 1e

MATRIZ DEL INSTRUMENTO VARIABLE DEPENDIENTE

VARIABLE	DIMENSIONES	SUB DIMENSIONES	INDICADORES	PESO	REDACCIÓN DE ITEMS	EVALUACION
Comprensión lectora	Conocimiento Literal	Retención	Identifica ideas principales y secundarias	4	<ol style="list-style-type: none"> Es capaz de percibir detalles aislados. Presenta detalles de manera coordinada. Recuerda pasajes específicos del texto. Identifica conceptos fundamentales del texto. 	Nivel de logro
		Organización			<ol style="list-style-type: none"> Establece un orden secuencial de ideas. Capta las relaciones que se establecen entre las ideas. Hace clasificaciones de ideas. Distingue las partes que componen la estructura del texto. 	
	Conocimiento Inferencial	Interpretación	Relaciona implícitamente informaciones con el texto leído.	10	<ol style="list-style-type: none"> Identifica y escribe la idea de cada párrafo Localiza correctamente las ideas. Interpreta datos, frases e ideas. Distingue lo real de lo imaginario. Distingue el tipo de texto. 	Nivel de logro
		Valoración			<ol style="list-style-type: none"> Emite juicios valorativos sobre el texto leído. Valora el contenido del texto, con relación a su propósito: informar, convencer, explicar, persuadir o ejemplificar. Deduca conclusiones con relación al texto leído. Es capaz de encontrar soluciones. 	
	Conocimiento criterial	Creación	Emite juicio crítico a diferentes tipos de textos.	6	<ol style="list-style-type: none"> Es capaz de colocarse en el lugar del o los protagonistas. Inventa nuevas situaciones que podrían incorporarse al texto. Responde hipotéticamente a entrevistas de personajes. 	Nivel de logro



CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA

(PRE TEST)

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. APELLIDOS Y NOMBRES:

1.2. GRADO: SECCIÓN: FECHA:

II. INSTRUCCIONES:

Estimado alumno, lee con mucha atención cada uno de los textos y luego contesta las preguntas de acuerdo a lo que se le pide. En caso de las preguntas con alternativas solo marcar una respuesta (No se permitirá borrones ni manchas).

TEXTO N° 1: AMOR ENTRE LÍNEAS



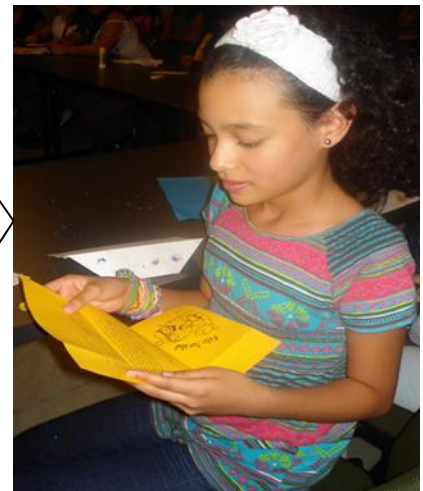
Celendín, 19 de marzo del 2008

Hola Cari:

Por la letra ya habrás descubierto que soy yo, así que no voy a firmar con acrósticos ni seudónimos. Aquí estoy. He superado mi cobardía y lo peor que puede pasar es que las cosas sigan como están: como dos extraños que se sientan cerca en el mismo salón. No sé cómo te colaste aquí en mi pecho, cómo es que ahora mirarte es mi pasatiempo favorito. Ojalá la maestra nos dejara algunos trabajos juntos, porque a mí me gusta sentir tu olor a jabón por la mañana y tus buenos días cuando llegas alborotándolo todo.

Me encanta cuando levantas la mano para hacer alguna pregunta o intervenir. Algunos dicen que se conocen a las personas por los ojos, pero yo prefiero los datos de las manos; tus manos por ejemplo son de ensueño, así de largas, así de limpias. Aquí estoy. Allí estás, más linda que todas mis ilusiones. Siempre me cuesta no poner cara de bobo cuando aspiro el olor de tus cabellos o sonrías con esa boca ancha, que he besado en mis sueños. Ya no quiero soñarte más, no quiero más distancia, quiero que seas mi enamorada, por eso te escribo éstas líneas que espero lleguen a tu corazón.

Renato



Adaptado por Vanesa Arrué de la Revista Caretas N° 1690, 4 de octubre del 2001, p.60

LITERAL

1. **Responde.** ¿A quién está dirigida la carta?

2. **Precisa.** ¿A quién pertenece la carta?

3. **Indica.** ¿Cuándo se escribió la carta?

4. **Menciona.** ¿En qué ciudad vive Renato?

5. **Detalla.** ¿Qué le agrada más de Cari a Renato?

6. **Indica.** ¿Cuál es el asunto de la carta?

7. **Refiere.** ¿En qué lugar se enamora Renato de Cari?

8. **Relata.** ¿Qué lugar le propone Renato a Cari para encontrarse a la salida?

INFERENCIAL:

1. **Infiere.** ¿qué quiere decir Renato cuando coloca en su carta “No sé cómo te colocaste en mi pecho”?

- A. Que él se enamoró de ella sin darse cuenta.
- B. Que ella se enamoró de él sin quererlo.
- C. Que ambos están muy enamorados y felices.
- D. Que el amor se siente muy fuerte en el corazón.

2. **Responde.** ¿Por qué utilizó Renato una carta para pedirle a Cari que sea su enamorada?

- A. Porque temí ser rechazado.
- B. Porque no tenía tiempo.
- C. Porque se encontraba lejos.
- D. Porque era muy tímido.

3. **Deduce.** Cuando Renato indica que le gusta sentir el olor de Cari a jabón por la mañana, se refiere a que...

- A. Su olor evidencia su limpieza.
- B. Su jabón huele muy fuerte.
- C. Renato admira la limpieza.
- D. Cari usa un perfume caro.

4. **Marca.** Cuando Renato indica que los buenos días que expresa a Cari lo alborota todo, se refiere a que su saludo...

- A. Ocasiona griterío.
- B. Fastidia por el bullicio.
- C. Aturde a sus amigos.
- D. Perturba la tranquilidad.

5. **Infiere. Es más fácil declarar amor usando una carta que hacerlo cara a cara porque...**

- A. Se enfrenta la indiferencia.
- B. Se expresa el sentimiento.
- C. No enfrentamos el rechazo.
- D. No entendemos la indolencia.

6. **Relaciona la secuencia de la carta con los enunciados y escribe la letra que corresponda entre los paréntesis.**

a. Inicio de la carta	()	Invitación para encontrarse
b. Vocativo	()	Hola Cari
c. Postdata	()	Lugar y fecha

CRÍTICO:

1. **Opina. ¿Cómo calificarías la actitud de Renato? ¿Por qué?**

2. **Razona. Si fueras Renato, ¿Cómo te sentirías después de enviar esta carta? ¿Por qué?**

3. **Reflexiona y juzga. ¿Renato debería enfrentar la situación y hablar con Cari sobre lo que siente? ¿Por qué?**

4. **Opina. ¿Estará bien que dos estudiantes se encuentren en la plaza para hablar de sus sentimientos relacionados con el amor? ¿Por qué?**

5. **Piensa. ¿Qué opinas de la actitud de Renato?**

6. **Razona. Si Renato fuese tu compañero de clases ¿Qué consejo le darías?**



CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA

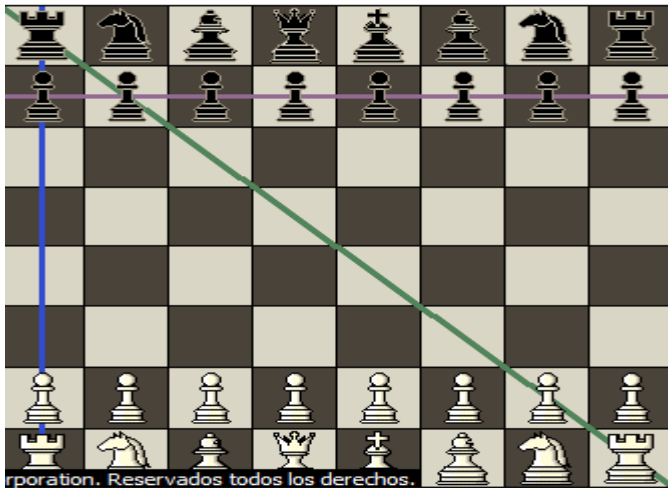
(Post test)

APELLIDOS Y NOMBRES:.....

GRADO:.....SECCIÓN:.....FECHA:../../...

INDICACIONES: lee el texto. Luego marca la alternativa que contenga las respuestas a las preguntas.

EL JUEGO DE AJEDREZ



Después de haber sufrido un gran disgusto, un joven decidió ingresar en un monasterio. En el primer encuentro con el abad, dijo:

-Estoy desilusionado de la vida y quiero alcanzar la liberación para terminar con esos sufrimientos. Pero no tengo la virtud de atenerme a cualquier cosa por mucho tiempo. Jamás lograría dedicarme tantos años a la meditación, al estudio y a la austeridad. Sé que reincidiría en el error y sería atraído de nuevo al mundo, por más doloroso que este sea. ¿Existe algún atajo para las personas como yo?

-Sí, existe –respondió el abad-, desde

el momento en que hayas tomado la determinación. Dime, ¿qué estudiaste? ¿En qué más te has concentrado en toda tu vida?

-En nada, verdaderamente, mi familia es muy rica y yo nunca necesité trabajar. La única cosa que realmente despertó mi interés fue el ajedrez.

El abad pensó por algunos momentos y dijo a su asistente.

-ve a llamar al monje y dile que traiga un tablero y piezas de ajedrez.

El monje trajo el tablero, y el abad, mientras acomodaba las piezas, pidió también que trajeran una espada. Así como recibió el arma la levantó y dijo:

-tú, monje, juraste obediencia a mí, tu jefe. Yo ahora exijo esta obediencia: vas a jugar una partida de ajedrez con este joven. Si pierdes, tu cabeza será cortada con esta. Pero te prometo que renacerás en el paraíso. Si vences, cortaré la cabeza del joven: el ajedrez es lo único en que él se empeñó en toda su vida, y de ser derrotado, bien merece perder la cabeza.

El monje y el joven miraron al abad y vieron que estaba hablando en serio: realmente cortaría la cabeza del perdedor.

Empezaron la partida. Al comienzo, el joven sintió el sudor corriéndole hasta los tobillos, pues estaba en juego su propia vida. El tablero de ajedrez se volvió el mundo; estaba enteramente concentrado en él.

El joven comenzó jugando mal, pero el monje hizo una jugada sin éxito y él aprovechó para lanzarse al ataque. En el momento en que la posición de su adversario se desmoronaba, el joven miró su rostro, de soslayo: vio una expresión de inteligencia y sinceridad, marcada por años de austeridad y trabajo. Recordó, entonces su vida inútil, y una oleada de compasión invadió su corazón. Deliberadamente hizo una mala jugada y luego otra, arruinando su posición y dejando sus piezas sin defensa.

Súbitamente, el abad se inclinó hacia adelante, tiró el tablero al piso y dijo:

-ninguna cabeza ha de caer aquí. Tan solo dos cosas son necesarias –y, volviéndose al joven, agregó–: concentración absoluta y compasión. Hoy tú aprendiste ambos. Estabas totalmente concentrado en el juego y, en medio de ese estado, pudiste sentir compasión y te dispusiste a sacrificar tu vida. Permanece algunos meses con nosotros. Si sigues nuestro entrenamiento con el mismo espíritu, con seguridad alcanzarás la iluminación.

Así hizo el joven y alcanzó la iluminación.

Tradición Zen.

Extraído del libro “Historias del alma, historias del corazón”.

De Cristina Feldman y Jack Kornfield.

NIVEL LITERAL

1. ¿Cuál fue la razón por la cual el joven quiso ingresar al monasterio?
 - a) Porque se escapó de su casa.
 - b) Porque su familia no lo quería.
 - c) Porque ha sufrido un gran disgusto.
 - d) Porque se peleó con sus papá.
 - e) Porque se peleó con su amigo.

2. ¿Qué virtud no poseía el joven?
 - a) La virtud de la obediencia.
 - b) La virtud del amor.
 - c) La virtud del estudio.
 - d) La virtud de la meditación.
 - e) La virtud de atenerse a cualquier cosa por mucho tiempo.

3. Al inicio del texto, ¿qué le preguntó el joven al abad?
 - a) ¿Existe algún lugar para mí?
 - b) ¿Existe algún atajo para las personas como yo?
 - c) ¿Existe algún hombre como yo?
 - d) ¿Existe algún monje parecido a mí?
 - e) ¿Existe algún otro monasterio?

4. ¿En qué se había concentrado el joven en toda su vida?
 - a) En jugar fútbol con sus amigos.
 - b) En hacer negocios junto a su padre.
 - c) En jugar tenis para la selección.
 - d) En jugar ajedrez.
 - e) En jugar básquet.

5. ¿Qué situación propone el abad al joven y al monje?
 - a) Jugar una partida de ajedrez.
 - b) Jugar un partido de fútbol.
 - c) Pelear hasta morir.
 - d) Cortarles la cabeza a los dos.
 - e) Renacer en el paraíso después de jugar.

6. ¿Cuál fue la actitud del joven cuando el monje perdía?
 - a) Sintió miedo de él.
 - b) Sintió compasión por él.
 - c) Sintió unas ganas de pegarle.
 - d) Sintió mucha alegría.
 - e) Sintió un fuerte temblor.

7. ¿Qué le sugirió el abad al joven después de la partida de ajedrez?
 - a) Que se vaya del monasterio.

- b) Que olvide todo y que busque a sus padres.
 - c) Que vuelva a jugar otra partida.
 - d) Que pida perdón al monje.
 - e) Que permanezca con ellos.
8. ¿Qué ordenó el abad a su asistente?
- a) Que vaya a preparar la comida.
 - b) Que vaya a limpiar el monasterio.
 - c) Que vaya a llamar al monje.
 - d) Que vaya a rezar.
 - e) Que vaya a llamar por teléfono.
- NIVEL INFERENCIAL**
9. ¿Qué pretendía el abad con esa prueba?
- a) Demostrar que la compasión es buena.
 - b) Demostrar que mientras hay voluntad todo es posible.
 - c) Hacerle saber que en la vida no todo es malo.
 - d) Probar la capacidad del joven.
 - e) Hacerle sentir útil al joven
10. ¿Quién es el responsable de la desilusión y desencanto de la vida?
- a) El abad.
 - b) Nuestros padres.
 - c) Los monjes.
 - d) Nosotros mismos.
 - e) Todas las personas.
11. ¿Qué fue lo que transformó el corazón del joven?
- a) La expresión de sinceridad del monje.
 - b) La compasión que sintió por el monje.
 - c) La inteligencia del abad.
 - d) El rostro de soslayo del monje.
 - e) Su deseo de alcanzar la liberación.
12. ¿Sin definiciones ni metas puede haber éxito?
- a) A veces
 - b) No
 - c) Sí
 - d) De vez en cuando
 - e) Casi siempre
13. ¿Qué representa el juego de ajedrez?
- a) La habilidad de las personas.
 - b) La inteligencia de las personas.
 - c) Un pasatiempo.
 - d) Un juego de guerra.
 - e) El juego de la vida.
14. Del texto se infiere que:
- a) Con voluntad y dedicación todo es posible.
 - b) Hay que ser justos y leales cuando se juega.
 - c) El ajedrez hace noble y compasivo a las personas.
 - d) Es recomendable jugar ajedrez.
 - e) El juego de ajedrez hace inteligente a las personas.

NIVEL CRÍTICO

Expresa libremente tu opinión sobre los siguientes aspectos. Fundamenta debidamente tus respuestas:

15. ¿Crees tú que el joven hubiera podido alcanzar la iluminación solo? Justifica tu respuesta.

.....
.....
.....

16. ¿Crees que es bueno pedir consejos a otras personas?

.....
.....
.....

17. ¿Consideras que esta lectura es significativa? ¿Por qué?

.....
.....
.....

18. ¿Te gustó esta lectura? ¿Por qué?

.....
.....
.....

19. ¿Con cuál de los personajes simpatizas más y por qué?

.....
.....
.....

20. ¿Qué opinión tienes del abad? Justifica tu respuesta.

.....
.....
.....

**Muchas gracias por su colaboración
¡Hasta pronto!**

ANEXO N° 04

LISTA DE CONTROL DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE EN LAS CLASES

N°	INDICADORES	SI	NO
1	Atrae la atención de los estudiantes activando sus conocimientos previos.		
2	Da orientación general sobre objetivos y procedimientos de la clase.		
3	Motiva a los estudiantes explicando utilidad de aprender la habilidad.		
4	Explica claramente el concepto de la habilidad a enseñar.		
5	Modela detalladamente la habilidad a enseñar.		
6	Interacciona con los estudiantes promoviendo su participación.		
7	Monitorea y retroalimenta ejecución de la actividad.		
8	Proporciona señas y ayudas para asegurar éxito en ejecución de habilidad.		
9	Reenseña los aspectos no asimilados de habilidad.		
10	Monitorea aplicación independiente de habilidad.		
11	Diagnostica si hay dificultades en aprendizaje de habilidad.		
12	Promueve discusión sobre dificultades encontradas en aprendizaje de habilidad.		

ANEXO N° 05

VISTAS FOTOGRÁFICAS DE LA APLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

GRUPO EXPERIMENTAL



GRUPO CONTROL



APLICANDO EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN



LOS ESTUDIANTES DEL 1er Grado "A" I. E. JARV



ANEXO N° 06

SESIONES DE APRENDIZAJE PLANIFICADAS Y EJECUTADAS PARA APLICAR LA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DIRECTA

SESIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA N° 1

CAPACIDAD: Infiere información, ideas principales y secundarias, el propósito y el tema a partir de indicios y detalles del texto, en textos descriptivos, narrativos, informativos, instructivos y expositivos.

INDICADOR: Plantea hipótesis sobre el final del texto que lee.

ACTIVIDAD: Comprenden la lectura La tecnología crea la necesidad de nuevas normas.

ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO
Etapa de Introducción. <ul style="list-style-type: none">– Los estudiantes participan de la motivación.– La docente explica e interpreta los estudiantes de lo percibido.– Contextualizan en el espacio y tiempo lo percibido.	Hojas de lectura	5 minutos
Etapa de Presentación. <ul style="list-style-type: none">– Establecen una relación entre lo que percibieron y la experiencia personal de los niños y niñas.– Responden interrogantes a través de la técnica lluvia de ideas: ¿Qué lugar es? ¿se parece a un lugar que conoces?, ¿Estuviste en una situación parecida alguna vez?, etc.– Plantean una hipótesis sobre el final del texto.		35 minutos
Etapa de Práctica Guiada. <ul style="list-style-type: none">– Los estudiantes identifican los principales personajes de la imagen.– Describe su percepción del escenario.– Los niños y niñas leen en forma individual y forma silenciosa el texto “La tecnología crea la necesidad nuevas normas”– Los niños y niñas leen en forma audible.– Se identifican con algún hecho en especial.– Identifican palabras del vocabulario que le son conocidas.– Asocian experiencias personales con el contenido de la lectura.– Elaboran y proponen estrategias resolutivas en relación a los conflictos que plantea la historia.– Verifican y elaboran hipótesis en relación al contenido.– Sugieren un final diferente.		20 minutos
Etapa de Práctica Independiente. <ul style="list-style-type: none">– Reconocen hechos trascendentales de la historia.– Jerarquizan a partir de diferentes criterios los momentos de la lectura.– Elaboran perfil descriptivo de los personajes de manera verbal.– Contrastan sus hipótesis y el final que imaginó con la de la lectura.– Emiten juicio crítico y de valor de la lectura.– Indagan quien es el autor y algunos datos relevantes de su historia.– Diagnostica si existen dificultades en la aplicación de la habilidad		30 minutos

SESIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA Nº 2

CAPACIDAD: Infiere información, ideas principales y secundarias, el propósito y el tema a partir de indicios y detalles del texto, en textos descriptivos, narrativos, informativos, instructivos y expositivos.

INDICADOR: Plantea hipótesis sobre el final del texto que lee.

ACTIVIDAD: Comprenden la lectura El eclipse.

ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	
<p>Etapa de Introducción.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes participan de la motivación. – La docente explica e interpreta los estudiantes de lo percibido. – Contextualizan en el espacio y tiempo lo percibido. 		5 minutos	
<p>Etapa de Presentación.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Establecen una relación entre lo que percibieron y la experiencia personal de los niños y niñas. – Responden interrogantes a través de la técnica lluvia de ideas: ¿Qué lugar es? ¿se parece a un lugar que conoces?, ¿Estuviste en una situación parecida alguna vez?, etc. – Plantean una hipótesis sobre el final del texto. 		35 minutos	
<p>Etapa de Práctica Guiada.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes identifican los principales personajes de la imagen. – Describe su percepción del escenario. – Los niños y niñas leen en forma individual y forma silenciosa el texto “El eclipse” – Los niños y niñas leen en forma audible. – Se identifican con algún hecho en especial. – Identifican palabras del vocabulario que le son conocidas. – Asocian experiencias personales con el contenido de la lectura. – Elaboran y proponen estrategias resolutivas en relación a los conflictos que plantea la historia. – Verifican y elaboran hipótesis en relación al contenido. – Sugieren un final diferente. 		Hojas de lectura	20 minutos
<p>Etapa de Práctica Independiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reconocen hechos trascendentales de la historia. – Jerarquizan a partir de diferentes criterios los momentos de la lectura. – Elaboran perfil descriptivo de los personajes de manera verbal. – Contrastan sus hipótesis y el final que imaginó con la de la lectura. – Emiten juicio crítico y de valor de la lectura. – Indagan quien es el autor y algunos datos relevantes de su historia. – Diagnostica si existen dificultades en la aplicación de la habilidad 			30 minutos

SESIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA Nº 3

CAPACIDAD: Infiere información, ideas principales y secundarias, el propósito y el tema a partir de indicios y detalles del texto, en textos descriptivos, narrativos, informativos, instructivos y expositivos.

INDICADOR: Plantea hipótesis sobre el final del texto que lee.

ACTIVIDAD: Comprenden la lectura Pirotecnia.

ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	
<p>Etapa de Introducción.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes participan de la motivación. – La docente explica e interpreta los estudiantes de lo percibido. – Contextualizan en el espacio y tiempo lo percibido. 		5 minutos	
<p>Etapa de Presentación.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Establecen una relación entre lo que percibieron y la experiencia personal de los niños y niñas. – Responden interrogantes a través de la técnica lluvia de ideas: ¿Qué lugar es? ¿se parece a un lugar que conoces?, ¿Estuviste en una situación parecida alguna vez?, etc. – Plantean una hipótesis sobre el final del texto. 		35 minutos	
<p>Etapa de Práctica Guiada.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes identifican los principales personajes de la imagen. – Describe su percepción del escenario. – Los niños y niñas leen en forma individual y forma silenciosa el texto “Pirotecnia” – Los niños y niñas leen en forma audible. – Se identifican con algún hecho en especial. – Identifican palabras del vocabulario que le son conocidas. – Asocian experiencias personales con el contenido de la lectura. – Elaboran y proponen estrategias resolutivas en relación a los conflictos que plantea la historia. – Verifican y elaboran hipótesis en relación al contenido. – Sugieren un final diferente. 		Hojas de lectura	20 minutos
<p>Etapa de Práctica Independiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reconocen hechos trascendentales de la historia. – Jerarquizan a partir de diferentes criterios los momentos de la lectura. – Elaboran perfil descriptivo de los personajes de manera verbal. – Contrastan sus hipótesis y el final que imaginó con la de la lectura. – Emiten juicio crítico y de valor de la lectura. – Indagan quien es el autor y algunos datos relevantes de su historia. – Diagnostica si existen dificultades en la aplicación de la habilidad 			30 minutos

SESIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA Nº 4

CAPACIDAD: Infiere información, ideas principales y secundarias, el propósito y el tema a partir de indicios y detalles del texto, en textos descriptivos, narrativos, informativos, instructivos y expositivos.

INDICADOR: Plantea hipótesis sobre el final del texto que lee.

ACTIVIDAD: Comprenden la lectura No te dejes dominar por un pánico.

ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	
<p>Etapa de Introducción.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes participan de la motivación. – La docente explica e interpreta los estudiantes de lo percibido. – Contextualizan en el espacio y tiempo lo percibido. 		5 minutos	
<p>Etapa de Presentación.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Establecen una relación entre lo que percibieron y la experiencia personal de los niños y niñas. – Responden interrogantes a través de la técnica lluvia de ideas: ¿Qué lugar es? ¿se parece a un lugar que conoces?, ¿Estuviste en una situación parecida alguna vez?, etc. – Plantean una hipótesis sobre el final del texto. 		35 minutos	
<p>Etapa de Práctica Guiada.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes identifican los principales personajes de la imagen. – Describe su percepción del escenario. – Los niños y niñas leen en forma individual y forma silenciosa el texto “No te dejes dominar por un pánico” – Los niños y niñas leen en forma audible. – Se identifican con algún hecho en especial. – Identifican palabras del vocabulario que le son conocidas. – Asocian experiencias personales con el contenido de la lectura. – Elaboran y proponen estrategias resolutivas en relación a los conflictos que plantea la historia. – Verifican y elaboran hipótesis en relación al contenido. – Sugieren un final diferente. 		Hojas de lectura	20 minutos
<p>Etapa de Práctica Independiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reconocen hechos trascendentales de la historia. – Jerarquizan a partir de diferentes criterios los momentos de la lectura. – Elaboran perfil descriptivo de los personajes de manera verbal. – Contrastan sus hipótesis y el final que imaginó con la de la lectura. – Emiten juicio crítico y de valor de la lectura. – Indagan quien es el autor y algunos datos relevantes de su historia. – Diagnostica si existen dificultades en la aplicación de la habilidad 			30 minutos

SESIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA Nº 5

CAPACIDAD: Infiere información, ideas principales y secundarias, el propósito y el tema a partir de indicios y detalles del texto, en textos descriptivos, narrativos, informativos, instructivos y expositivos.

INDICADOR: Plantea hipótesis sobre el final del texto que lee.

ACTIVIDAD: Comprenden la lectura País de Jauja.

ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	
<p>Etapa de Introducción.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes participan de la motivación. – La docente explica e interpreta los estudiantes de lo percibido. – Contextualizan en el espacio y tiempo lo percibido. 		5 minutos	
<p>Etapa de Presentación.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Establecen una relación entre lo que percibieron y la experiencia personal de los niños y niñas. – Responden interrogantes a través de la técnica lluvia de ideas: ¿Qué lugar es? ¿se parece a un lugar que conoces?, ¿Estuviste en una situación parecida alguna vez?, etc. – Plantean una hipótesis sobre el final del texto. 		35 minutos	
<p>Etapa de Práctica Guiada.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes identifican los principales personajes de la imagen. – Describe su percepción del escenario. – Los niños y niñas leen en forma individual y forma silenciosa el texto “País de Jauja” – Los niños y niñas leen en forma audible. – Se identifican con algún hecho en especial. – Identifican palabras del vocabulario que le son conocidas. – Asocian experiencias personales con el contenido de la lectura. – Elaboran y proponen estrategias resolutivas en relación a los conflictos que plantea la historia. – Verifican y elaboran hipótesis en relación al contenido. – Sugieren un final diferente. 		Hojas de lectura	20 minutos
<p>Etapa de Práctica Independiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reconocen hechos trascendentales de la historia. – Jerarquizan a partir de diferentes criterios los momentos de la lectura. – Elaboran perfil descriptivo de los personajes de manera verbal. – Contrastan sus hipótesis y el final que imaginó con la de la lectura. – Emiten juicio crítico y de valor de la lectura. – Indagan quien es el autor y algunos datos relevantes de su historia. – Diagnostica si existen dificultades en la aplicación de la habilidad 			30 minutos

SESIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA Nº 6

CAPACIDAD: Infiere información, ideas principales y secundarias, el propósito y el tema a partir de indicios y detalles del texto, en textos descriptivos, narrativos, informativos, instructivos y expositivos.

INDICADOR: Plantea hipótesis sobre el final del texto que lee.

ACTIVIDAD: Comprenden la lectura Plan internacional.

ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	
<p>Etapa de Introducción.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes participan de la motivación. – La docente explica e interpreta los estudiantes de lo percibido. – Contextualizan en el espacio y tiempo lo percibido. 		5 minutos	
<p>Etapa de Presentación.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Establecen una relación entre lo que percibieron y la experiencia personal de los niños y niñas. – Responden interrogantes a través de la técnica lluvia de ideas: ¿Qué lugar es? ¿se parece a un lugar que conoces?, ¿Estuviste en una situación parecida alguna vez?, etc. – Plantean una hipótesis sobre el final del texto. 		35 minutos	
<p>Etapa de Práctica Guiada.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes identifican los principales personajes de la imagen. – Describe su percepción del escenario. – Los niños y niñas leen en forma individual y forma silenciosa el texto “Plan internacional” – Los niños y niñas leen en forma audible. – Se identifican con algún hecho en especial. – Identifican palabras del vocabulario que le son conocidas. – Asocian experiencias personales con el contenido de la lectura. – Elaboran y proponen estrategias resolutivas en relación a los conflictos que plantea la historia. – Verifican y elaboran hipótesis en relación al contenido. – Sugieren un final diferente. 		Hojas de lectura	20 minutos
<p>Etapa de Práctica Independiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reconocen hechos trascendentales de la historia. – Jerarquizan a partir de diferentes criterios los momentos de la lectura. – Elaboran perfil descriptivo de los personajes de manera verbal. – Contrastan sus hipótesis y el final que imaginó con la de la lectura. – Emiten juicio crítico y de valor de la lectura. – Indagan quien es el autor y algunos datos relevantes de su historia. – Diagnostica si existen dificultades en la aplicación de la habilidad 			30 minutos

SESIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA N° 7

CAPACIDAD: Infiere información, ideas principales y secundarias, el propósito y el tema a partir de indicios y detalles del texto, en textos descriptivos, narrativos, informativos, instructivos y expositivos.

INDICADOR: Plantea hipótesis sobre el final del texto que lee.

ACTIVIDAD: Comprenden la lectura Cómo usar su sartén de teflón.

ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	
<p>Etapa de Introducción.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes participan de la motivación. – La docente explica e interpreta los estudiantes de lo percibido. – Contextualizan en el espacio y tiempo lo percibido. 		5 minutos	
<p>Etapa de Presentación.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Establecen una relación entre lo que percibieron y la experiencia personal de los niños y niñas. – Responden interrogantes a través de la técnica lluvia de ideas: ¿Qué lugar es? ¿se parece a un lugar que conoces?, ¿Estuviste en una situación parecida alguna vez?, etc. – Plantean una hipótesis sobre el final del texto. 		35 minutos	
<p>Etapa de Práctica Guiada.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes identifican los principales personajes de la imagen. – Describe su percepción del escenario. – Los niños y niñas leen en forma individual y forma silenciosa el texto “Cómo usar su sartén de teflón” – Los niños y niñas leen en forma audible. – Se identifican con algún hecho en especial. – Identifican palabras del vocabulario que le son conocidas. – Asocian experiencias personales con el contenido de la lectura. – Elaboran y proponen estrategias resolutivas en relación a los conflictos que plantea la historia. – Verifican y elaboran hipótesis en relación al contenido. – Sugieren un final diferente. 		Hojas de lectura	20 minutos
<p>Etapa de Práctica Independiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reconocen hechos trascendentales de la historia. – Jerarquizan a partir de diferentes criterios los momentos de la lectura. – Elaboran perfil descriptivo de los personajes de manera verbal. – Contrastan sus hipótesis y el final que imaginó con la de la lectura. – Emiten juicio crítico y de valor de la lectura. – Indagan quien es el autor y algunos datos relevantes de su historia. – Diagnostica si existen dificultades en la aplicación de la habilidad 			30 minutos

SESIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA Nº 8

CAPACIDAD: Infiere información, ideas principales y secundarias, el propósito y el tema a partir de indicios y detalles del texto, en textos descriptivos, narrativos, informativos, instructivos y expositivos.

INDICADOR: Plantea hipótesis sobre el final del texto que lee.

ACTIVIDAD: Comprenden la lectura Los ruidos de las ciudades afectan nuestra calidad de vida.

ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO
<p>Etapa de Introducción.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes participan de la motivación. – La docente explica e interpreta los estudiantes de lo percibido. – Contextualizan en el espacio y tiempo lo percibido. 	Hojas de lectura	5 minutos
<p>Etapa de Presentación.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Establecen una relación entre lo que percibieron y la experiencia personal de los niños y niñas. – Responden interrogantes a través de la técnica lluvia de ideas: ¿Qué lugar es? ¿se parece a un lugar que conoces?, ¿Estuviste en una situación parecida alguna vez?, etc. – Plantean una hipótesis sobre el final del texto. 		35 minutos
<p>Etapa de Práctica Guiada.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes identifican los principales personajes de la imagen. – Describe su percepción del escenario. – Los niños y niñas leen en forma individual y forma silenciosa el texto “Los ruidos de las ciudades afectan nuestra calidad de vida” – Los niños y niñas leen en forma audible. – Se identifican con algún hecho en especial. – Identifican palabras del vocabulario que le son conocidas. – Asocian experiencias personales con el contenido de la lectura. – Elaboran y proponen estrategias resolutivas en relación a los conflictos que plantea la historia. – Verifican y elaboran hipótesis en relación al contenido. – Sugieren un final diferente. 		20 minutos
<p>Etapa de Práctica Independiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reconocen hechos trascendentales de la historia. – Jerarquizan a partir de diferentes criterios los momentos de la lectura. – Elaboran perfil descriptivo de los personajes de manera verbal. – Contrastan sus hipótesis y el final que imaginó con la de la lectura. – Emiten juicio crítico y de valor de la lectura. – Indagan quien es el autor y algunos datos relevantes de su historia. – Diagnostica si existen dificultades en la aplicación de la habilidad 		30 minutos

SESIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA Nº 9

CAPACIDAD: Infiere información, ideas principales y secundarias, el propósito y el tema a partir de indicios y detalles del texto, en textos descriptivos, narrativos, informativos, instructivos y expositivos.

INDICADOR: Plantea hipótesis sobre el final del texto que lee.

ACTIVIDAD: Comprenden la lectura El asesino que viene del aire.

ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	
<p>Etapa de Introducción.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes participan de la motivación. – La docente explica e interpreta los estudiantes de lo percibido. – Contextualizan en el espacio y tiempo lo percibido. 		5 minutos	
<p>Etapa de Presentación.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Establecen una relación entre lo que percibieron y la experiencia personal de los niños y niñas. – Responden interrogantes a través de la técnica lluvia de ideas: ¿Qué lugar es? ¿se parece a un lugar que conoces?, ¿Estuviste en una situación parecida alguna vez?, etc. – Plantean una hipótesis sobre el final del texto. 		35 minutos	
<p>Etapa de Práctica Guiada.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes identifican los principales personajes de la imagen. – Describe su percepción del escenario. – Los niños y niñas leen en forma individual y forma silenciosa el texto “El asesino que viene del aire” – Los niños y niñas leen en forma audible. – Se identifican con algún hecho en especial. – Identifican palabras del vocabulario que le son conocidas. – Asocian experiencias personales con el contenido de la lectura. – Elaboran y proponen estrategias resolutivas en relación a los conflictos que plantea la historia. – Verifican y elaboran hipótesis en relación al contenido. – Sugieren un final diferente. 		Hojas de lectura	20 minutos
<p>Etapa de Práctica Independiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reconocen hechos trascendentales de la historia. – Jerarquizan a partir de diferentes criterios los momentos de la lectura. – Elaboran perfil descriptivo de los personajes de manera verbal. – Contrastan sus hipótesis y el final que imaginó con la de la lectura. – Emiten juicio crítico y de valor de la lectura. – Indagan quien es el autor y algunos datos relevantes de su historia. – Diagnostica si existen dificultades en la aplicación de la habilidad 			30 minutos

SESIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA N° 10

CAPACIDAD: Infiere información, ideas principales y secundarias, el propósito y el tema a partir de indicios y detalles del texto, en textos descriptivos, narrativos, informativos, instructivos y expositivos.

INDICADOR: Plantea hipótesis sobre el final del texto que lee.

ACTIVIDAD: Comprenden la lectura Consumo de tabaco.

ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	
<p>Etapa de Introducción.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes participan de la motivación. – La docente explica e interpreta los estudiantes de lo percibido. – Contextualizan en el espacio y tiempo lo percibido. 		5 minutos	
<p>Etapa de Presentación.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Establecen una relación entre lo que percibieron y la experiencia personal de los niños y niñas. – Responden interrogantes a través de la técnica lluvia de ideas: ¿Qué lugar es? ¿se parece a un lugar que conoces?, ¿Estuviste en una situación parecida alguna vez?, etc. – Plantean una hipótesis sobre el final del texto. 		35 minutos	
<p>Etapa de Práctica Guiada.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes identifican los principales personajes de la imagen. – Describe su percepción del escenario. – Los niños y niñas leen en forma individual y forma silenciosa el texto “Consumo de tabaco” – Los niños y niñas leen en forma audible. – Se identifican con algún hecho en especial. – Identifican palabras del vocabulario que le son conocidas. – Asocian experiencias personales con el contenido de la lectura. – Elaboran y proponen estrategias resolutivas en relación a los conflictos que plantea la historia. – Verifican y elaboran hipótesis en relación al contenido. – Sugieren un final diferente. 		Hojas de lectura	20 minutos
<p>Etapa de Práctica Independiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reconocen hechos trascendentales de la historia. – Jerarquizan a partir de diferentes criterios los momentos de la lectura. – Elaboran perfil descriptivo de los personajes de manera verbal. – Contrastan sus hipótesis y el final que imaginó con la de la lectura. – Emiten juicio crítico y de valor de la lectura. – Indagan quien es el autor y algunos datos relevantes de su historia. – Diagnostica si existen dificultades en la aplicación de la habilidad 			30 minutos

SESIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA Nº 11

CAPACIDAD: Infiere información, ideas principales y secundarias, el propósito y el tema a partir de indicios y detalles del texto, en textos descriptivos, narrativos, informativos, instructivos y expositivos.

INDICADOR: Plantea hipótesis sobre el final del texto que lee.

ACTIVIDAD: Comprenden la lectura los Cachorritos.

ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	
<p>Etapa de Introducción.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes participan de la motivación. – La docente explica e interpreta los estudiantes de lo percibido. – Contextualizan en el espacio y tiempo lo percibido. 		5 minutos	
<p>Etapa de Presentación.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Establecen una relación entre lo que percibieron y la experiencia personal de los niños y niñas. – Responden interrogantes a través de la técnica lluvia de ideas: ¿Qué lugar es? ¿se parece a un lugar que conoces?, ¿Estuviste en una situación parecida alguna vez?, etc. – Plantean una hipótesis sobre el final del texto. 		35 minutos	
<p>Etapa de Práctica Guiada.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes identifican los principales personajes de la imagen. – Describe su percepción del escenario. – Los niños y niñas leen en forma individual y forma silenciosa el texto “Los cachorritos” – Los niños y niñas leen en forma audible. – Se identifican con algún hecho en especial. – Identifican palabras del vocabulario que le son conocidas. – Asocian experiencias personales con el contenido de la lectura. – Elaboran y proponen estrategias resolutivas en relación a los conflictos que plantea la historia. – Verifican y elaboran hipótesis en relación al contenido. – Sugieren un final diferente. 		Hojas de lectura	20 minutos
<p>Etapa de Práctica Independiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reconocen hechos trascendentales de la historia. – Jerarquizan a partir de diferentes criterios los momentos de la lectura. – Elaboran perfil descriptivo de los personajes de manera verbal. – Contrastan sus hipótesis y el final que imaginó con la de la lectura. – Emiten juicio crítico y de valor de la lectura. – Indagan quien es el autor y algunos datos relevantes de su historia. – Diagnostica si existen dificultades en la aplicación de la habilidad 			30 minutos

SESIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA N° 12

CAPACIDAD: Infiere información, ideas principales y secundarias, el propósito y el tema a partir de indicios y detalles del texto, en textos descriptivos, narrativos, informativos, instructivos y expositivos.

INDICADOR: Plantea hipótesis sobre el final del texto que lee.

ACTIVIDAD: Comprenden la lectura Adivina quién soy.

ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	
<p>Etapa de Introducción.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes participan de la motivación. – La docente explica e interpreta los estudiantes de lo percibido. – Contextualizan en el espacio y tiempo lo percibido. 		5 minutos	
<p>Etapa de Presentación.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Establecen una relación entre lo que percibieron y la experiencia personal de los niños y niñas. – Responden interrogantes a través de la técnica lluvia de ideas: ¿Qué lugar es? ¿se parece a un lugar que conoces?, ¿Estuviste en una situación parecida alguna vez?, etc. – Plantean una hipótesis sobre el final del texto. 		35 minutos	
<p>Etapa de Práctica Guiada.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes identifican los principales personajes de la imagen. – Describe su percepción del escenario. – Los niños y niñas leen en forma individual y forma silenciosa el texto “ Adivina quién soy” – Los niños y niñas leen en forma audible. – Se identifican con algún hecho en especial. – Identifican palabras del vocabulario que le son conocidas. – Asocian experiencias personales con el contenido de la lectura. – Elaboran y proponen estrategias resolutivas en relación a los conflictos que plantea la historia. – Verifican y elaboran hipótesis en relación al contenido. – Sugieren un final diferente. 		Hojas de lectura	20 minutos
<p>Etapa de Práctica Independiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reconocen hechos trascendentales de la historia. – Jerarquizan a partir de diferentes criterios los momentos de la lectura. – Elaboran perfil descriptivo de los personajes de manera verbal. – Contrastan sus hipótesis y el final que imaginó con la de la lectura. – Emiten juicio crítico y de valor de la lectura. – Indagan quien es el autor y algunos datos relevantes de su historia. – Diagnostica si existen dificultades en la aplicación de la habilidad 			30 minutos

SESIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA N° 13

CAPACIDAD: Infiere información, ideas principales y secundarias, el propósito y el tema a partir de indicios y detalles del texto, en textos descriptivos, narrativos, informativos, instructivos y expositivos.

INDICADOR: Plantea hipótesis sobre el final del texto que lee.

ACTIVIDAD: Comprenden la lectura El teatro clásico francés.

ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	
<p>Etapa de Introducción.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes participan de la motivación. – La docente explica e interpreta los estudiantes de lo percibido. – Contextualizan en el espacio y tiempo lo percibido. 		5 minutos	
<p>Etapa de Presentación.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Establecen una relación entre lo que percibieron y la experiencia personal de los niños y niñas. – Responden interrogantes a través de la técnica lluvia de ideas: ¿Qué lugar es? ¿se parece a un lugar que conoces?, ¿Estuviste en una situación parecida alguna vez?, etc. – Plantean una hipótesis sobre el final del texto. 		35 minutos	
<p>Etapa de Práctica Guiada.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes identifican los principales personajes de la imagen. – Describe su percepción del escenario. – Los niños y niñas leen en forma individual y forma silenciosa el texto “ El teatro clásico francés” – Los niños y niñas leen en forma audible. – Se identifican con algún hecho en especial. – Identifican palabras del vocabulario que le son conocidas. – Asocian experiencias personales con el contenido de la lectura. – Elaboran y proponen estrategias resolutivas en relación a los conflictos que plantea la historia. – Verifican y elaboran hipótesis en relación al contenido. – Sugieren un final diferente. 		Hojas de lectura	20 minutos
<p>Etapa de Práctica Independiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reconocen hechos trascendentales de la historia. – Jerarquizan a partir de diferentes criterios los momentos de la lectura. – Elaboran perfil descriptivo de los personajes de manera verbal. – Contrastan sus hipótesis y el final que imaginó con la de la lectura. – Emiten juicio crítico y de valor de la lectura. – Indagan quien es el autor y algunos datos relevantes de su historia. – Diagnostica si existen dificultades en la aplicación de la habilidad 			30 minutos

SESIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA N° 14

CAPACIDAD: Infiere información, ideas principales y secundarias, el propósito y el tema a partir de indicios y detalles del texto, en textos descriptivos, narrativos, informativos, instructivos y expositivos.

INDICADOR: Plantea hipótesis sobre el final del texto que lee.

ACTIVIDAD: Comprenden la lectura Nuestra imagen del universo.

ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	
<p>Etapa de Introducción.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes participan de la motivación. – La docente explica e interpreta los estudiantes de lo percibido. – Contextualizan en el espacio y tiempo lo percibido. 		5 minutos	
<p>Etapa de Presentación.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Establecen una relación entre lo que percibieron y la experiencia personal de los niños y niñas. – Responden interrogantes a través de la técnica lluvia de ideas: ¿Qué lugar es? ¿se parece a un lugar que conoces?, ¿Estuviste en una situación parecida alguna vez?, etc. – Plantean una hipótesis sobre el final del texto. 		35 minutos	
<p>Etapa de Práctica Guiada.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes identifican los principales personajes de la imagen. – Describe su percepción del escenario. – Los niños y niñas leen en forma individual y forma silenciosa el texto “ Nuestra imagen del universo” – Los niños y niñas leen en forma audible. – Se identifican con algún hecho en especial. – Identifican palabras del vocabulario que le son conocidas. – Asocian experiencias personales con el contenido de la lectura. – Elaboran y proponen estrategias resolutivas en relación a los conflictos que plantea la historia. – Verifican y elaboran hipótesis en relación al contenido. – Sugieren un final diferente. 		Hojas de lectura	20 minutos
<p>Etapa de Práctica Independiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reconocen hechos trascendentales de la historia. – Jerarquizan a partir de diferentes criterios los momentos de la lectura. – Elaboran perfil descriptivo de los personajes de manera verbal. – Contrastan sus hipótesis y el final que imaginó con la de la lectura. – Emiten juicio crítico y de valor de la lectura. – Indagan quien es el autor y algunos datos relevantes de su historia. – Diagnostica si existen dificultades en la aplicación de la habilidad 			30 minutos

SESIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA N° 15

CAPACIDAD: Infiere información, ideas principales y secundarias, el propósito y el tema a partir de indicios y detalles del texto, en textos descriptivos, narrativos, informativos, instructivos y expositivos.

INDICADOR: Plantea hipótesis sobre el final del texto que lee.

ACTIVIDAD: Comprenden la lectura La computadora, el ajedrez y la ética.

ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	
<p>Etapa de Introducción.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes participan de la motivación. – La docente explica e interpreta los estudiantes de lo percibido. – Contextualizan en el espacio y tiempo lo percibido. 		5 minutos	
<p>Etapa de Presentación.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Establecen una relación entre lo que percibieron y la experiencia personal de los niños y niñas. – Responden interrogantes a través de la técnica lluvia de ideas: ¿Qué lugar es? ¿se parece a un lugar que conoces?, ¿Estuviste en una situación parecida alguna vez?, etc. – Plantean una hipótesis sobre el final del texto. 		35 minutos	
<p>Etapa de Práctica Guiada.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes identifican los principales personajes de la imagen. – Describe su percepción del escenario. – Los niños y niñas leen en forma individual y forma silenciosa el texto “ La computadora, el ajedrez y la ética” – Los niños y niñas leen en forma audible. – Se identifican con algún hecho en especial. – Identifican palabras del vocabulario que le son conocidas. – Asocian experiencias personales con el contenido de la lectura. – Elaboran y proponen estrategias resolutivas en relación a los conflictos que plantea la historia. – Verifican y elaboran hipótesis en relación al contenido. – Sugieren un final diferente. 		Hojas de lectura	20 minutos
<p>Etapa de Práctica Independiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reconocen hechos trascendentales de la historia. – Jerarquizan a partir de diferentes criterios los momentos de la lectura. – Elaboran perfil descriptivo de los personajes de manera verbal. – Contrastan sus hipótesis y el final que imaginó con la de la lectura. – Emiten juicio crítico y de valor de la lectura. – Indagan quien es el autor y algunos datos relevantes de su historia. – Diagnostica si existen dificultades en la aplicación de la habilidad 			30 minutos

SESIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA N° 16

CAPACIDAD: Infiere información, ideas principales y secundarias, el propósito y el tema a partir de indicios y detalles del texto, en textos descriptivos, narrativos, informativos, instructivos y expositivos.

INDICADOR: Plantea hipótesis sobre el final del texto que lee.

ACTIVIDAD: Comprenden la lectura Carnaval cajamarquino.

ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	
<p>Etapa de Introducción.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes participan de la motivación. – La docente explica e interpreta los estudiantes de lo percibido. – Contextualizan en el espacio y tiempo lo percibido. 		5 minutos	
<p>Etapa de Presentación.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Establecen una relación entre lo que percibieron y la experiencia personal de los niños y niñas. – Responden interrogantes a través de la técnica lluvia de ideas: ¿Qué lugar es? ¿se parece a un lugar que conoces?, ¿Estuviste en una situación parecida alguna vez?, etc. – Plantean una hipótesis sobre el final del texto. 		35 minutos	
<p>Etapa de Práctica Guiada.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes identifican los principales personajes de la imagen. – Describe su percepción del escenario. – Los niños y niñas leen en forma individual y forma silenciosa el texto “ Carnaval cajamarquino” – Los niños y niñas leen en forma audible. – Se identifican con algún hecho en especial. – Identifican palabras del vocabulario que le son conocidas. – Asocian experiencias personales con el contenido de la lectura. – Elaboran y proponen estrategias resolutivas en relación a los conflictos que plantea la historia. – Verifican y elaboran hipótesis en relación al contenido. – Sugieren un final diferente. 		Hojas de lectura	20 minutos
<p>Etapa de Práctica Independiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reconocen hechos trascendentales de la historia. – Jerarquizan a partir de diferentes criterios los momentos de la lectura. – Elaboran perfil descriptivo de los personajes de manera verbal. – Contrastan sus hipótesis y el final que imaginó con la de la lectura. – Emiten juicio crítico y de valor de la lectura. – Indagan quien es el autor y algunos datos relevantes de su historia. – Diagnostica si existen dificultades en la aplicación de la habilidad 			30 minutos

SESIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA Nº 17

CAPACIDAD: Infiere información, ideas principales y secundarias, el propósito y el tema a partir de indicios y detalles del texto, en textos descriptivos, narrativos, informativos, instructivos y expositivos.

INDICADOR: Plantea hipótesis sobre el final del texto que lee.

ACTIVIDAD: Comprenden la lectura San Isidro Labrador. Fiesta del Señor de los campos.

ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	
<p>Etapa de Introducción.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes participan de la motivación. – La docente explica e interpreta los estudiantes de lo percibido. – Contextualizan en el espacio y tiempo lo percibido. 		5 minutos	
<p>Etapa de Presentación.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Establecen una relación entre lo que percibieron y la experiencia personal de los niños y niñas. – Responden interrogantes a través de la técnica lluvia de ideas: ¿Qué lugar es? ¿se parece a un lugar que conoces?, ¿Estuviste en una situación parecida alguna vez?, etc. – Plantean una hipótesis sobre el final del texto. 		35 minutos	
<p>Etapa de Práctica Guiada.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes identifican los principales personajes de la imagen. – Describe su percepción del escenario. – Los niños y niñas leen en forma individual y forma silenciosa el texto “San Isidro. Fiesta del Señor de los campos” – Los niños y niñas leen en forma audible. – Se identifican con algún hecho en especial. – Identifican palabras del vocabulario que le son conocidas. – Asocian experiencias personales con el contenido de la lectura. – Elaboran y proponen estrategias resolutivas en relación a los conflictos que plantea la historia. – Verifican y elaboran hipótesis en relación al contenido. – Sugieren un final diferente. 		Hojas de lectura	20 minutos
<p>Etapa de Práctica Independiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reconocen hechos trascendentales de la historia. – Jerarquizan a partir de diferentes criterios los momentos de la lectura. – Elaboran perfil descriptivo de los personajes de manera verbal. – Contrastan sus hipótesis y el final que imaginó con la de la lectura. – Emiten juicio crítico y de valor de la lectura. – Indagan quien es el autor y algunos datos relevantes de su historia. – Diagnostica si existen dificultades en la aplicación de la habilidad 			30 minutos