

CAPITULO I

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN: MACRO, MESO Y MICRO

Con la proliferación de información audiovisual, parece que la lectura va quedando en un segundo plano, así en los últimos años podemos observar como los niños leen cada vez menos y de una forma muy poco comprensiva.

Este es un gravísimo problema que soportan actualmente, sin excepción todos los países desarrollados o en vías de desarrollo.

A nivel nacional, la crisis sobre la comprensión de lectura se mantiene, en la práctica docente nos hemos topado con un problema lo suficientemente significativo como para que pase inadvertido: actualmente los/las estudiantes ingresan a la universidad con escasas habilidades de comprensión lectora.

En lo provincial Los Ríos no se queda atrás el nivel de lectura ha disminuido considerablemente así como en las demás provincial del Ecuador y esto es gracias a la tecnología globalizada que tenemos en la actualidad.

En lo institucional en la unidad educativa que estoy investigando he podido darme cuenta de la falta de interés hacia la lectura, y esto perjudica en gran parte el aprendizaje de todas las áreas de estudio y más en lengua y literatura ya que una de las destrezas que debe aplicarse en esta área es la lectura para poder entender cualquier clase de texto.

1.2. ANÁLISIS CRÍTICO

En la Unidad Educativa “San Francisco De Asís” del cantón Valencia de la provincia de Los Ríos a la mayoría de los estudiantes no les gusta leer y si lo hacen lo realizan por obligación, esto es uno de los factores que afecta la capacidad de razonar, analizar, criticar y argumentar.

Cabe recordar que la Lectura Comprensiva debe ser una práctica habitual, continua y transversal en el aprendizaje de los contenidos de todas las áreas. Dicho aprendizaje se produce directa e indirectamente. Aprender mediante los textos es un ejemplo de esta última modalidad. La comprensión es una condición para el aprendizaje significativo por tanto, la comprensión de los textos es el primer paso para que los alumnos entiendan, relacionen, asimilen y recuerden los conceptos específicos de cada área.

Comprendiendo relacionamos conceptos, datos e informaciones, estableciendo entre ellos relaciones causales o comparaciones, clasificándolos, reuniéndolos bajo una explicación general que los engloba y supera, etc. La memoria recolecta y almacena ese stock de conceptos y datos a partir de los cuales podemos recrear y pensar. Pero si nuestra agilidad, nuestra precisión lógica y nuestra creatividad no se encuentran desarrolladas ni prácticas, será muy poco lo que podremos hacer a partir de la riqueza de recursos que nos brinda nuestra buena memoria.

1.3. DELIMITACION DEL PROBLEMA

CAMPO: EDUCATIVO

ÁREA: LENGUA Y LITERATURA

ASPECTO: MACRO DESTREZA “LEER”

TEMA: La comprensión lectora y su influencia en el aprendizaje en el área de lengua y literatura.

PROBLEMA: ¿De qué manera influye la comprensión lectora en el aprendizaje en el área de lengua y literatura en los estudiantes?

DELIMITACIÓN ESPACIAL: Este trabajo investigativo se lo realizará en la Unidad Educativa “San Francisco de Asís” del cantón Valencia de la provincia de Los Ríos

DELIMITACIÓN TEMPORAL: Se ejecutará en durante el periodo lectivo 2012-2013.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar de qué manera influye la comprensión lectora en el aprendizaje en el área de lengua y literatura de los estudiantes de la Unidad Educativa “San Francisco de Asís” del cantón Valencia de la provincia de Los Ríos durante el periodo lectivo 2012-2013.

1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar la interferencia de la habilidad oral en la capacidad lectora de los estudiantes
- Distinguir la ayuda del acceso léxico(uso del diccionario) en la comprensión lectora
- Verificar la motivación al estudiante para condicionar la comprensión lectora

1.5. JUSTIFICACIÓN

La razón que me motivó a escoger este trabajo de investigación fue la falta de interés hacia la lectura por parte de los educandos, padres, maestros y la sociedad en sí.

Viendo la tecnología como sustituta de los libros, y el hecho que cada vez leemos menos y por tanto nuestro léxico es pobre no puede pasar inadvertido mi tema de investigación.

El vocabulario que manejan es cada día más escaso y pobre y es alarmante la disminución de la capacidad de comprensión lectora, que se observa en los jóvenes actuales provocada, entre otras causas, por la irrupción en nuestra sociedad de toda clase de medios audiovisuales, que compiten feroz y despiadadamente, con el tiempo de lectura de nuestros alumnos.

Leer comprensivamente es indispensable para el estudiante. Esto es algo que él mismo va descubriendo a medida que avanza en sus estudios. En el nivel primario y en menor medida en el nivel medio, a veces alcanza con una comprensión mínima y una buena memoria, pero a medida que accedemos al estudio de temáticas más complejas, una buena memoria no basta.

Con la elaboración de este trabajo busco desarrollar la capacidad de entendimiento, logrando que el razonamiento del lenguaje a través de la lectura constituya un eje motivador de hábitos de estudio.

Para lograr éxito en comprender lo que leen es fundamental que los niños lean y realicen ejercicios sobre las lecturas así se formarán una opinión de lo que leen, habrán tenido que diferenciar lo verdadero de lo falso y lo real de lo imaginario, además de haberse divertido y aprendido cosas.

1.6. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

- ✓ Esta investigación se realizó en la UNIDAD EDUCATIVA “SAN FRANCISCO DE ASÍS” del cantón Valencia, Provincia de Los Ríos, en el periodo lectivo 2012-2013, para lo cual se dialogo con la directora y dueña de la institución la cual presento mucho interés en el tema a tratar y facilito todo lo necesario para realizar las investigaciones necesarias, aunque a los estudiantes les parecía aburrido tratar de lectura, ya que no les gusta aplicarla.
- ✓ En lo que fue la investigación bibliográfica fue complicado reunir las bases fundamentales ya que en la ciudad de Quevedo no existe biblioteca virtual y debido a que la biblioteca municipal se cambio de lugar no había los textos suficientes para poder buscar, por lo cual recurrí a amigos, vecinos y maestros para que me ayuden con los textos necesarios para mi trabajo.

CAPÍTULO II

2.MARCO TEÓRICO

2.1. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Previamente a la descripción de qué cosa sea la lectura comprensiva conviene realizar algunas precisiones acerca de qué es leer a secas.

Con toda seguridad, cada profesor –del ámbito de conocimiento que sea tendrá ya formada una idea de dicho concepto, que por razones que no vienen al caso, no habrá sufrido el contraste crítico con las distintas posiciones teóricas que la noción de leer ha ido adquiriendo a partir de los años ochenta hasta nuestros días¹

2.1.1 LEER

Leer no es ninguna operación aritmética consistente en sumar una serie de habilidades siguiendo un modelo jerárquico. La cosa es más compleja. La lectura es un proceso y global, en el que matizar y

¹ / MORENO Víctor /Leer para comprender / Navarra. P. 17

precisar qué es lo primero y qué es lo segundo en acontecer resulta más complicado de lo que vulgarmente se piensa.

Para decirlo de una manera sencilla: el sujeto lector no realiza una transposición del significado del texto a su mente. Eso sería demasiado fácil. El lector lo que hace es construir su interpretación a partir de unos conocimientos, de unas intenciones, de unas expectativas intelectuales o afectivas.

Es decir, la imagen tan habitual de que leer consiste en recibir ideas, conocimientos e información, es una descripción de la lectura tan extendida como falsa.

2.1.2 LECTURA COMPENSIVA

Víctor Moreno cita a Thorndike en su obra leer para comprender:

Thorndike

«Comprender un párrafo es igual que solucionar un problema en matemáticas. Consiste en seleccionar los elementos correctos de la situación y reunirlos convenientemente, dándole además a cada uno su debida importancia. Debe seleccionar, restringir, enfatizar, relacionar y organizar, todo esto bajo la influencia del tema que se lee o del propósito o demanda del lector»².

² MORENO Víctor / Leer para comprender / p.33

La respuesta no es nada sencilla. La evidencia de esta radical dificultad la corrobora la existencia de distintas posiciones teóricas que se adoptan para explicar dicho fenómeno.

Así, vemos que la comprensión lectora se puede entender como proceso de razonamiento general. Desde esta perspectiva, la naturaleza del proceso lector se identifica con las estrategias y conjeturas mentales propias de la resolución de problemas: el lector debe utilizar conceptos, desarrollar hipótesis, valorarlas y modificar aquellos conceptos a medida que avanza la lectura del texto.

En el análisis de la lectura como proceso cognitivo se distinguen dos enfoques distintos.

Un enfoque tradicional, clásico, que señala tres niveles de lectura – literal, inferencial y crítico según la complejidad de las habilidades de conocimiento que utiliza el lector para llegar a construir el significado del texto.

El otro, más actual, aborda el proceso de la comprensión desde las estrategias operacionales cognitivas que pone en juego el lector para obtener significados de las páginas impresas. En dicho proceso, se infiere el significado a partir de poner en juego los conocimientos previos que tiene el lector y utilizar las claves dadas por el autor del texto. Pero, como dice Johnston, uno de sus teóricos, «no consideramos que los lectores han comprendido un texto si sólo son capaces de repetir de memoria sus elementos.

Claro que decir que leer es dar sentido a un texto es fácil, e incluso impreciso, porque los procesos y estrategias que suceden en el encuentro entre texto y lector no son tan evidentes ni tan sencillos de describir.

Si se considera, además, que leer se usa para aprender, y aprender «equivale a formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se representa como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente, la cosa se vuelve todavía más compleja.

A ello hay que añadir la presencia de la memorización comprensiva, mediante la cual se integra la nueva información en la red de esquemas de conocimiento que posee el lector. Esta memoria, distinta de la memoria mecánica, hace que el conocimiento integrado, su funcionalidad para la resolución de problemas de comprensión, sea muy positiva.

Pues se parte de la premisa, un tanto optimista, de que cuanto más sabe uno, mejor comprenderá.

Lo que sí va quedando claro es que, cuando leer implica comprender, leer se convierte en el instrumento más útil para aprender. Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas, opiniones, sobre

determinados aspectos.

³Corcovan y Evans sostienen que la actividad mental desarrollada por cualquier lector, sea de la edad que sea, engloba las siguientes actividades, las cuales, bien aplicadas, constituyen todo un modelo metodológico de cómo abordar la comprensión de cualquier texto.

En consecuencia, lo que el lector hace cuando lee, es llevar a cabo, por un lado, un conjunto de inferencias fundadas en el texto (inferencias lógicas) y, por otro, fundadas en sus conocimientos previos (inferencias pragmáticas).

El acto lector se contempla, por tanto, como una actividad compuesta por dos tipos de conductas bien diferenciadas, aunque simultáneas y complementarias: por una parte, un comportamiento lector que se dirige a la construcción del sentido a partir de actividades de razonamiento y, por otra, un comportamiento lingüístico que se adecua a las características de la lengua escrita y naturaleza del texto.

La capacidad de saber leer/saber comprender quedaría definida como la posibilidad de usar estos comportamientos como propios, incluyendo diversas dimensiones. Unas afectivas (de implicación y seguridad); otras, cognitivas (de formalización de los conocimientos implicados) y, finalmente, pragmáticas (de dominio y adaptabilidad de

³Corcovan, B.; Evans, E. (eds.), *Readers, Texts, Teachers*, Upper Montclair, N. J., Boynton-Cook, 1987.

las conductas lectoras; no es lo mismo leer un texto matemático que uno de ética o de tecnología).

Estos conocimientos, que con el tiempo se convertirán o, mejor dicho, deberían convertirse en esquemas conceptuales, presentan distinta naturaleza. Pueden ser conocimientos generales y particulares que se asimilan en enciclopedias, diccionarios, libros de texto y pueden referirse a cualquier ámbito de la realidad; saberes que se refieren al funcionamiento de las acciones verbales (situación comunicativa, interacciones verbales) y que se aprenden directamente en el aula y en los intercambios verbales; saberes sobre la estructura de los mismos textos y saberes sobre la misma lengua (marcas morfológicas, deducciones por contextos, tipologías textuales, narración, argumentación), los cuales, se aprenden y se asimilan, cuando se aprenden y se asimilan, en el aula.

En este sentido, es importante considerar el papel activísimo que juegan en este proceso los conocimientos o saberes del lector. En nuestra opinión, constituyen uno de los ejes fundamentales sobre los que gira la aproximación o lejanía del lector en relación con las propuestas lectoras de todo tipo. La ignorancia no es, desde luego, la mejor guía en estos menesteres. De ahí la importancia que tiene ampliar este ámbito con actividades específicamente destinadas a tal fin.

También son decisivas las respuestas afectivas del lector, es decir, la formación de imágenes afectivas mentales. Está más que comprobado que una respuesta afectiva puede influir más en la

comprensión que la organización misma del texto. Sobre este particular, la anécdota que cuenta ⁴C. Pleyán resulta bien ilustrativa del poder imaginario de la afectividad:

Cuenta un escritor ruso que una vez un profesor dictó un problema a sus alumnos sobre sacos de harina. Uno de sus alumnos, al oír estas palabras comenzó a imaginar por su cuenta los sacos en el molino y una vez en el molino empezó a soñar y soñar hasta inventarse un cuento. Cuando el profesor le llamó la atención había olvidado que le estaban enseñando matemáticas; tan lejos había ido su imaginación. Para el profesor los sacos de harina eran cantidades y nada más. Al alumno, le hacían pensar en un paisaje de cuento, porque hasta entonces, cuando le habían hablado de sacos de harina, había sido siempre con motivo de una narración en la que había un molinero, un molino, un río, etc. Así que esta palabra, para el muchacho, estaba llena de connotaciones de cuento. Por eso, al pronunciarla en clase, pudieron más las connotaciones que la misma situación real y en vez de resolver el problema se sumió en sus imaginaciones y se distrajo completamente

Comprender consiste en seleccionar esquemas que expliquen el material sobre el que se está trabajando y en verificar después que esos esquemas realmente lo explican. Y ya hemos señalado que un esquema de conocimiento es la representación que tiene una persona en un momento determinado acerca de algún objeto, término, concepto, hecho, teoría. Ignoramos si para comprender un texto resulta necesario que el lector posea algún esquema que le permita relacionar la información que el texto presenta con lo que él

⁴C. Pleyán, *Lengua 6º EGB. Comprensión y expresión*. Barcelona, Editorial Teide, 1976.

sabe, pero sí estamos seguros de que, si dichos esquemas están en la mente del lector, el acceso a la comprensión resulta más fácil y placentero.

Siguiendo estas orientaciones, que participan del modelo transaccional elaborado por Rosenblatt, Benton y Fox establecieron cuatro tipos de lectura que, de alguna manera, encarnan modelos de cómo abordar en el aula y en la vida real la lectura comprensiva de los textos.

2.1.3. TIPOS DE LECTURAS

2.1.3.1 Lectura Activa

En una lectura de estas características, la atención debe dirigirse a la comprensión establecida por el alumnado, sin partir de la idea de un público que recibe pasivamente un texto y la explicación correspondiente del enseñante⁵.

Lo prioritario es lo que comprende un alumno, aunque, desde nuestra perspectiva, lo comprenda mal. Esa confrontación de dos comprensiones diferentes es el comienzo de una dialéctica a la que bien merece la pena dedicar unos minutos del tiempo escolar.

⁵ Leer para comprender. Víctor Moreno/ Navarra/ p.37-39

Es cierto que no hay que esperar grandes avances en la formación intelectual del alumno por el mero hecho de discutir. La discusión, en sí, no conduce a ningún tipo de sabiduría especial. Sólo ayuda a agilizar la capacidad de argumentación. Lo cual, si se mira bien, tampoco es una ganga.

Por lo demás, el acceso a la interpretación de lo leído nunca es monocorde, ni unívoco. Al fin y al cabo, lo que se pretende es que la lectura se convierta en algo dinámico y activo, y no en un flujo y reflujos interactivo o transaccional que se quede en el propio sujeto. Nada como poner en circulación nuestros conocimientos –que casi siempre proceden de lo que leemos– para comprender hasta qué punto estamos equivocados en nuestras percepciones.

Especialmente eso se nota si el contrapunto dialéctico procede de un enemigo intelectual, y no de un amigo. Con los amigos, se habla; con los enemigos, se discute. Con los amigos, uno se afianza en los propios prejuicios; con los enemigos, estos prejuicios entran en crisis, si uno tiene unos átomos de mínima honradez.

2.1.3.2 Lectura Creativa

Este tipo de lectura implica que el lector reflexiona acerca de las relaciones establecidas entre autor, narrador y personajes, de manera que los textos son contemplados desde la perspectiva

bajtiniana, es decir, como un conjunto de voces, en el que habrá que distinguir los ecos, los ruidos y la verdadera sinfonía significativa que canta su partitura.

La tarea del aprendizaje consistirá, precisamente, en que el lector aprenda a «distinguir las y vivir entre ellas». Y ningún método mejor que el debate entre el resto de los lectores para conseguir este objetivo.

Tampoco pretendemos confundir al profesorado advirtiéndole de que gracias a este tipo de lectura algunos de los problemas de lectura comprensiva se esfumarán. No lo creemos así.

Sólo consideramos que el hecho de enfrentarse con los textos, intentado distinguir en ellos aspectos verdaderos o falsos, estéticos o no, científicos o prejuicios, contribuye a mantener la mente despierta y a no dejarse engatusar fácilmente por las verdades o falsedades pronunciadas de modo contundente. En este sentido, estamos de acuerdo con ⁶Claxton cuando sostiene:

Hay pocas evidencias de que los métodos de enseñanza basados en estimular la reflexión individual, en compartir intuiciones en grupos pequeños, en generar deliberadamente conflictos entre las ideas nuevas y antiguas (que naturalmente revelan la superioridad de las nuevas) produzca un aprendizaje mejor.

⁶G. Claxton, *Educación de mentes curiosas*, Madrid, Visor, 1984.

Un aprendizaje mejor, en general, no. Pero una mejor actitud ante él, sí.

2.1.3.3. Lectura Única

Cada lectura es una experiencia única, incluyendo las posibles relecturas de un mismo lector, puesto que, aunque el texto no varíe, sí lo hace siempre el tipo de participación imaginativa del lector.

Se debe potenciar, por tanto, la expresión y respeto por la resonancia individual de la lectura y no su ocultación tras categorías objetivas, siempre consideradas más verdaderas y más honorables, cuando, en realidad, lo que ocultan es una subjetividad camuflada.

Es muy difícil «subjetivizar» los procesos de lectura al máximo. Dar importancia al hecho lector de cada persona y a las resonancias de todo tipo que la lectura provoca en la caverna interior de uno, no es actitud que se prodigue en los predios de la enseñanza.

Consideremos que, con el tiempo, la lectura si en algo se convierte es, precisamente, en ser un reducto interior de la personalidad, donde uno se guisa y se come todo lo que lee. Que comprenda y entienda mal lo que lea; que tenga mal gusto o bueno eligiendo sus lecturas, eso no importará. Así que, si lo decisivo es convertirse en un lector competente, ahondemos precisamente en la mejor manera de hacerlo: respetando a cada cual sus interpretaciones, sus reflexiones

y sus sentimientos. Ya tendrá tiempo de descubrir cómo los demás que no piensen como él se las discutirán continuamente.

2.1.3.4. Lectura Cooperativa

La lectura es una experiencia de «dos mentes» que se cruzan en un momento dado, y no vamos a ponernos metafísicos y estupendos diciendo que se trata de un momento único e irrepetible.

En cuanto a lo que se denomina «interpretación literal», no deja de parecernos un curioso limbo que no pertenece ni al autor ni al lector, sino que se sitúa entre ambos como un estadio de experiencia individual, de donde se deriva su escaso interés educativo.

La interpretación literal o, como se dice en algunos ambientes, neutral y ecléctica, no existe. Nada es neutral en esta vida. Y cuando se busca una respuesta ecléctica y válida para todos, lo que se solapa es el debate y la crítica. Y sin éstas, difícilmente puede avanzarse en la emancipación personal.

Así que ¿en qué consiste una lectura cooperativa? O, dicho de otro modo, ¿cómo se coopera en la construcción del significado? Pensamos que no existe en realidad ningún tipo de cooperación, si entendemos por tal término la interacción del lector y el autor del texto. Pues en la lectura lo que realmente se pone en movimiento, cuando se pone, es la afectividad y la mente del lector, gracias al

texto, evidentemente.

En estricto sentido del término no existe, pues, cooperación alguna. Es verdad que el profesorado sí puede generar un tipo de cooperación entre los lectores del aula partiendo de un texto que puedan compartir todos de forma simultánea. En esa experiencia dialéctica, en la que unos y otros intentan ordenar y construir el significado del texto, sí puede surgir una cooperación intelectual. Y ésta es la que, según nuestro punto de vista, conviene practicar.

Como conclusión provisional a este apartado de modelos y tipos de lectura, digamos que ninguno de ellos es incompatible entre sí. En el aula pueden tener cabida los cuatro. Es más, sería bueno que un mismo lector intentara ponerse en cada uno de esos puntos de vista, aquí esbozados. Con el tiempo y práctica, seguro que uno de ellos acabará imponiéndose a los demás, aunque nunca de modo exclusivo y excluyente.

Leer “Es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. Esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoye en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones

e inferencias de que hablaba⁷”.

2.1.4. LA COMPRENSIÓN

Es una habilidad unitaria para lo cual se hacen propuestas que intentan ayudar a los estudiantes a aprender a interpretar el texto que leen, por si mismos y se ponen el acento en estrategias de meta de comprensión, como por ejemplo planificar cómo es posible aproximarse al texto y controlar en qué medida se van alcanzando las metas marcadas, pudiendo proceder a regulaciones sucesivas en el caso de que sea necesario. En esta perspectiva, las propuestas de instrucción dan mucha importancia a enseñar a los estudiantes a auto interrogarse para guiar y mejorar su comprensión⁸.

Así se lograra modificar el papel, de “participante pasivo” que tiene muchas veces el estudiante en las sesiones dirigidas a enseñarle a leer, y transformarlo en un miembro activo de un grupo implicado en la elaboración del significado.

En esta propuesta se considera que el lector ha de adoptar un pensamiento estratégico, dirigiendo y autorregulando su propio proceso; eso se caracteriza a un buen lector y este sentido deberán ir los esfuerzos en la enseñanza.

⁷ SOLE, Isabel, “Estrategias de Lectura”, Barcelona, 1999, p, 22

⁸ Niza Domínguez, La lectura como potenciadora de valores en la educación básica,2005,p.13

Esta debe proveer a los estudiantes de las estrategias que le permitan abordar diferentes textos: literarios, de estudio, de recreación, cotidianos, de investigación, con diferentes intenciones: disfrutar, aprender, resolver un problema concreto, ejercitar valores etc. se trata de que⁹ los estudiantes ante un texto:

- Comprendan los propósitos de la lectura: ¿Qué he de leer? ¿Por qué? ¿De qué me servirá?
- Aporten a la lectura sus intereses y motivaciones, así como los conocimientos previos de que dispongan: ¿Qué sé que me pueda ayudar a comprender lo que he de leer?
- Focalicen lo que es importante teniendo en cuenta los propósitos que guían la lectura: ¿Cuál es la información esencial que aporta el texto? ¿Qué puedo considerar que es poco relevante?
- Evalúen la consistencia interna del texto, su adecuación al conocimiento previo el grado en que responde a las expectativas generales
- Comprueben en qué medida van comprendiendo el texto, mediante la recapitulación, revisión e interrogación: ¿Cuál es la idea principal de párrafo? ¿puedo reconstruir el hilo argumental?

⁹Niza Domínguez, La lectura como potenciadora de valores en la educación básica,2005,p.14

- Elaboren e interpreten inferencias de diferentes tipos, como interpretaciones hipótesis, y predicciones y conclusiones: ¿cuál podría ser la solución al problema que aquí se plantea? ¿qué puedo extraer de lo que he leído? ¿cuál podría ser el significado de esta palabra? ¿qué mensaje valorativo me deja lo leído? ¿qué intención comunicativa tiene?

2.1.5. APROXIMACIÓN A ALGUNAS DE LAS PRINCIPALES ESTRATEGIAS LECTORAS A ENSEÑAR

El aprendizaje de las habilidades para leer comprensivamente ha de tener como uno de sus objetivos finales la capacidad de aprender autónomamente¹⁰.

Si favorecemos el conocimiento y el aprendizaje de los micro procesos que intervienen en la comprensión de un texto, prelectura y poslectura, según el currículo de educación básica, favorecemos a que el alumno y el profesor puedan reconocer las dificultades que la comprensión de un texto conlleva; también, y de manera muy importante favorecemos los mecanismos de autorregulación de la lectura.

El aprendizaje que se produce a medida que leemos, tiene una especial relevancia en la etapa educativa básica.

¹⁰ Niza Domínguez, La lectura como potenciadora de valores en la educación básica, 2005, p.16

Cooper (1986) Solé (1992) y Sánchez (1993) recomiendan algunas estrategias comunes que se deberían dar antes, durante y después de leer una determinada página literaria o de otro orden.

Estrategias más comunes:

2.5.1.1. Descodificar con fluidez

No es posible avanzar en la lectura sin interpretar los símbolos convencionales de cada lengua. Si la decodificación es muy lenta o dificultosa, esta exigirá un alto grado de esfuerzo que pueda llevar al alumno a perder el significado global de lo que se lee. Es importante, pues, que el alumno decodifique con seguridad, fiabilidad y fluidez.

2.1.5.2. Releer, avanzar o utilizar elementos de ayuda externa para la comprensión léxica

Una sola palabra, por su significado o por su situación en una frase, puede cambiar la interpretación de un texto. Es conveniente, pues, insistir en la necesidad de hacer dudar al alumno delante de determinar palabras y términos, giros, frases hechas, etc. poco conocidos y ayudarlo a buscar la acepción correcta dentro del texto.

2.1.5.3. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su correspondencia con los conocimientos previos y con lo que le dicta el sentido común

Los alumnos han de tener una actitud crítica delante del texto, han de confrontar la información que reciben del mismo con la que ellos ya poseen o que adquieren de su entorno. Han de poder distinguir aquello que es cierto de lo que es falso, aquello que es inexacto de lo que es exacto, aquello que es inverosímil de lo que es real.

2.1.5.4. Distinguir aquello que es fundamental de aquello que es poco relevante o poco pertinente con relación a los objetivos de lectura

En la mayoría de textos, sean literarios o de otra índole, hay un núcleo de información esencial y otra suplementaria. No distinguir entre estos dos tipos de información pueden llevar a los alumnos a distorsionar el significado global del texto¹¹.

2.1.5.5. Construir el significado global

Una vez reconocidas las ideas principales y complementarias, el alumno ha de poder jerarquizarlas y resumirlas.

2.1.5.6. Elaborar y probar inferencias de tipo diferente, tales como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones

¹¹ Niza Domínguez, La lectura como potenciadora de valores en la educación básica, 2005, p.17

La relación del alumno con el texto ha de ser activada. A medida que interactúa con el contenido esta se adentra más en la comprensión. Tiene que predecir o imaginar cómo avanzara el texto e ir comprobando si sus predicciones son ciertas para poder modificarlas, si es necesario, plantearse otras nuevas.

2.1.5.7. Estrategia estructural

Los conocimientos previos sobre una organización retórica favorecen que se pueda profundizar en un texto determinado, es decir, en su comprensión. Distinguir la estructura de un cuento, de una narración, de una carta o de un diálogo, ayuda al alumno a activar sus conocimientos referidos a las características gráficas, formales y lingüísticas del texto, pudiendo así codificarla información textual dentro de las categorías del esquema activado, distribuyendo los contenidos en la misma. Posteriormente puede utilizar este mismo esquema organizativo como un plano para recordar la información cuando sea necesaria.

2.1.5.8. Atención concentrada

La atención es fundamental para que las relaciones interactivas entre docente- contenido - alumno sean factibles. Si falta atención, el

alumno puede desconectarse del proceso de enseñanza aprendizaje. Es necesario, por lo tanto, activarla en cualquiera de los momentos de la lectura, bien sea individual o compartida.

2.1.5.9. Conocer los objetivos de lectura: ¿qué? ¿Por qué? ¿Para qué he de leer?

Es básico que el alumno sepa hacia donde nos dirigimos, porque nos dirigimos hacia unas consecuciones determinadas y que esperamos con relación a las actividades propuestas. Conocer los objetivos va a conferir sentido y significado a la actividad lectora y a permitir la evaluación, también, de los resultados de la misma.

2.1.5.10. Activar los conocimientos previos pertinentes

Para poder comprender lo leído, debemos poder establecer conexiones con significado entre aquello que sabemos y los conceptos nuevos, de otra manera difícilmente interiorizaremos la nueva información recibida.¹²

La diferencia de contenidos entre lo que se lee y lo que se sabe ha de ser lo suficientemente amplia, a su vez, como para poder despertar el interés del lector. Es necesario poder establecer relaciones significativas entre las experiencias del lector – referidas al contenido de la lectura y a la actividad lectora en sí mismo – con la información que nos aporta el texto a lo largo de la lectura.

¹² Niza Domínguez, La lectura como potenciadora de valores en la educación básica,2005,p.18

2.1.5.11. Evaluar y controlar si se va produciendo la comprensión de lo leído, y autorregular la actividad lectora partiendo de la revisión de la propia actividad y de la recapitulación de lo leído, como recomienda la Reforma en el proceso de poslectura.

La evaluación debe ser continua a lo largo de todo el proceso lector, y simultáneamente con los mecanismos de autorregulación. El no regular periódicamente lo que está leyendo puede suponer un “aparente avance en la lectura” pero no la comprensión de la misma.

2.1.5.12. Evaluar e integrar la nueva información y remodelar, si es necesario, las ideas

A lo largo de la actividad lectora el estudiante debe poder reflexionar sobre la información recibida, contrastarla con sus ideas previas, y partiendo de este contraste remodelar, si es necesario, las ideas que ya tenía. Así, pues, al integrar la información recibida se completa el ciclo iniciado al interactuar el autor, con el texto y el lector. Por ello el lector modifica sus esquemas personales en función de la nueva información aportada por el texto y hace de ella una reconstrucción personal y singular.

2.1.6. PROBLEMAS TÍPICOS DE LA LECTURA COMPENSIVA

Ignoramos si existe alguna investigación que señale claramente un listado de habilidades de comprensión, mediante las cuales, una vez puestas en práctica, los problemas de lectura comprensiva desaparecerán.

Por experiencia sabemos que el hecho de trabajar, incluso de forma sistemática, objetivos como buscar la idea central de un texto, señalar su coherencia, delimitar su situación comunicativa, hacer resúmenes, buscar las relaciones de causa-efecto entre los párrafos, tampoco nos permite asegurar un desarrollo óptimo de la lectura comprensiva.

Ello se debe a que la comprensión textual no es resultado mecánico y conductista de un conjunto de habilidades puestas en práctica, sino de un proceso a través del cual el lector elabora el significado apelando a las claves discernibles en el texto y relacionándolas con sus conocimientos previos.

Como señala ¹³Cooper:

Muchos de los problemas relacionados con la enseñanza de estas habilidades se relacionan directamente con la forma de cómo se enseña la habilidad misma y no con el hecho puro y simple de su enseñanza.

¹³Cooper, J. D., *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor, 1990.

En efecto. El desarrollo de la comprensión lectora es bastante más complejo que la puesta en práctica de una serie de habilidades aisladas. Hay que enseñar a los lector es el proceso de comprender y de asimilar. Puede, quizá, que la clave no esté en lo que se enseña, sino en cómo se enseña.

En este sentido, un requisito importante a tener en cuenta es que el desarrollo y cultivo de estas habilidades tienen que estar relacionadas con los mismos textos que se leen (textos de historia, lengua, literatura, matemáticas, física), y que se quieren comprender.

No basta, por tanto, llevar a cabo actividades que tengan como fondo el desarrollo de estas habilidades fuera de contexto del propio proceso de enseñanza y aprendizaje de los textos que se pretende comprender. Ello no significa, sin embargo, que no puedan llevarse a cabo experiencias concretas teniendo como punto de partida y de llegada el conocimiento preciso y exacto de la naturaleza de la habilidad misma.

Al referirse a estas habilidades, ¹⁴Cooper las agrupa en cuatro bloques:

1. Habilidades de vocabulario (claves contextuales, análisis estructural, uso del diccionario).
2. Identificación de la información relevante del texto (identificación de la

¹⁴Cooper, J. D., *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor, 1990.

relación entre los hechos, opiniones, elementos).

3. Procesos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas (Inferencias, lectura crítica).
4. Regulación (Resúmenes, clarificaciones, formulación de preguntas, predicciones).

En realidad, establecer un cómputo de las dificultades más generales que afectan al alumnado es una tarea tan sencilla como inútil. No lo es, en cambio, dibujar un mapa de las dificultades particulares que impiden a una determinada persona poseer un grado óptimo de lectura comprensiva.

Saber cuándo el lector entiende y cuándo no y qué debe hacerse para subsanar estos errores sólo es posible a partir del contacto directo con el propio alumnado.

Por tanto, el modo más apropiado de verificar sin trampa alguna la situación particular del alumnado es evaluar su lectura comprensiva de forma directa. ¿Cómo? Ni más ni menos que elaborando y aplicando in situ pruebas y diagnósticos, observaciones sistemáticas y actividades preparadas específicamente para tal fin, todo ello con las reservas que dichas pruebas llevan implícitas, pues rara vez nos desvelan la causa real de los desajustes en el aprendizaje de un alumno.

Por ello, las dificultades que aquí se citan conviene tomarlas con todas las reservas con que hay que tomar todas las descripciones generales. Pueden ser representativas de las dificultades de lectura comprensiva que afectan a todo el alumnado, pero no de las dificultades que particularmente sufre o padece de forma concreta e individual este alumno o este otro. Y ya se ha dicho que la perspectiva particular es la perspectiva que realmente interesa pues no existen lectores universales ni homogéneos.

Tenemos serias dudas de que el intento de solucionar problemas particulares mediante genéricos tenga resultados positivos en el aprendizaje pues participamos de la idea de que un problema particular, y el de la lectura comprensiva pertenece a este ámbito, no se soluciona con una prescripción general, por muy honorable que nos resulte en sus significantes.

Por tanto, la batería de dificultades que aquí exponemos son, ciertamente, problemas que afectan a una mayoría de alumnos. Sin lugar a dudas, son términos que describen muy bien las carencias que sufren en materia de lectura comprensiva infinidad de lectores. El profesorado, que conoce bien a su alumnado, sabrá con exactitud cuáles de ellas les afectan en particular y, por tanto, obrará en consecuencia.

Y si, a diferencia de nosotros, considera que los problemas particulares pueden paliarse con actividades genéricas de lectura comprensiva, ¿qué le vamos a decir? Nos limitaremos a recomendarle que experimente, reflexione, saque conclusiones y

vuelva a experimentar.

En fin, ésta es una lista exhaustiva de las dificultades de lectura comprensiva que, en general, pueden detectarse en el alumnado. Seguro que no están todas las que son, pero sí son todas las que están. Nosotros a la propia experiencia nos remitimos:

Problemas de percepción gráfica.

Problemas de percepción visual.

Descifran aproximadamente.

Identifican de forma incompleta las ideas del texto.

Presentan una ausencia alarmante de conocimientos gramaticales.

Desconocen los mecanismos para extraer de los índices no verbales, las ilustraciones, imágenes, pie de fotos, cierta información significativa.

Ignoran el contexto del texto.

No saben hacer inferencias.

No saben suplir lo implícito o lo elíptico.

No saben representarse la situación comunicativa.

No saben relacionar las informaciones en un fragmento.

No saben relacionar; por tanto, no saben deducir, interpretar, o sintetizar.

Presentan problemas de atención y de observación.

No cultivan la memoria analógica.

Presentan una falta alarmante de conocimientos sobre lo que se lee.

Ignoran el sentido de las palabras.

Dificultades que, leídas desde una perspectiva positiva, pueden considerarse como habilidades que si se aplican directamente a los textos ayudarán al desarrollo de la comprensión lectora.

Reparemos, por ejemplo, en la falta de vocabulario del alumnado como impedimento para acceder a la comprensión.

Probablemente nos encontremos ante una de las quejas mayoritarias del profesorado: el bajo nivel o desarrollo de vocabulario que tienen los alumnos. Nosotros no lo negamos, porque lo estamos comprobando en el día a día. Pero a continuación preguntamos si existe, en verdad, una actitud favorable por parte de la institución educativa a dicho desarrollo. Si existe una propuesta global del centro tendente a dicha mejora.

Reconocemos, ciertamente, que es muy difícil establecer qué modos son los más adecuados y eficaces para aumentar dicho vocabulario. Lo que sí sabemos es que difícilmente se conseguirá dicho objetivo si no se contempla como una meta a alcanzar en todas las áreas del

currículo.

No puede olvidarse que la necesidad de aumentar el vocabulario está en relación directa con el mismo deseo de contar y de expresar lo que uno vive, lo que uno siente y lo que uno sueña. Tal vez, el vocabulario que poseen los alumnos sea el suficiente para expresar todo su bagaje experiencial, cada vez menos bagaje y menos experiencial. Es difícil que alguien aspire a perfeccionarse en algo, cuando ese algo no se contempla como necesario para su vida, ni como señal de identidad de uno mismo. Si un alumno percibe que ninguno de los adultos que tienen que ver con su formación da importancia a su mundo interior, a sus ideas, a sus sentimientos, ¿qué finalidad tiene empaparse de un lenguaje rico, exacto, riguroso y abundante? Se necesitaría mucha y muy delicada autoestima para hacerlo por uno mismo y para uno mismo.

Conviene no olvidar que la mayoría del vocabulario que se obliga al alumnado a buscaren un diccionario apenas si incide en la comprensión general del texto leído. Casi siempre se trata de palabras que no añaden significación esencial alguna. Es más, si se las borrase del texto, éste seguiría idéntico en su significación global y matizada. A este respecto, viene bien recordar aquel cuento breve de ¹⁵Timossi:

Este escritor era tan respetuoso con sus lectores que todo lo que escribía lo ponía entre paréntesis para que ellos pudieran elegir (libremente) entre leerlo o no, incorporar el texto completo o tomarlo como una (simple)intercalación, o bien quedarse sólo con los paréntesis que a veces (como se sabe) son más útiles en la vida que

¹⁵*Cuentecillos y otras alteraciones*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1997.

en la literatura.

2.1.7. COMPRENSIÓN DE TEXTOS

La comprensión de un texto es un hecho en el que interactúan un autor que es quien comunica unas ideas y un lector, quien interpreta el mensaje del autor. Para que dicha interacción sea posible, el lector debe activar los conocimientos que posee sobre el tema, las experiencias que han adquirido a lo largo de su vida, el conocimiento que tiene de su lengua materna y la visión del mundo que ha configurado con sus conocimientos y experiencias¹⁶.

La comprensión de un texto o de un discurso oral siempre es un acto interactivo, no un acto unidireccional en el que el emisor comunica algo que debe ser asimilado o entendido por otro.

Para que haya una verdadera comprensión, el texto debe ser interpretado en distintos niveles: literal, inferencial y crítico-valorativo. Comprender un texto en los tres niveles mencionados necesita de un proceso.

¹⁶Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora/ministerio de educación Ecuador/p.10

2.1.7.1 Nivel Literal:

Para poder comprender un texto en su totalidad, es necesario comprender lo que el autor quiere, comunicar, es decir comprender el texto en su nivel literal. Comprender un texto en nivel literal es comprender todo aquello que el autor comunica explícitamente a través de este. Es decir, comprender todas las palabras que aparecen en el (o al menos las palabras que son indispensables para tener el sentido del texto), comprender todas las oraciones que hay escritas en él y comprender cada párrafo para llegar a una idea completa de lo que el autor ha escrito¹⁷.

Para comprender un texto en el nivel literal, el lector recurre a todo el vocabulario que posee y que ha venido adquiriendo desde cuando nació. Además recurre a los diferentes significados que puede tener una palabra en el uso coloquial o cotidiano, en ciertas regiones, o en ciertos contextos. Recurre a su conocimiento intuitivo (o académico) de cómo funciona su lengua, como se estructuran las oraciones y los párrafos, que quieren decir ciertas expresiones en su cultura o en su lengua en general y recurre también al sentido común de cómo se establecen ciertas relaciones entre ideas.

2.1.7.2 Nivel Inferencial:

Cuando un lector está en capacidad de dar cuenta de que fue lo que quiso comunicar, podrá interpretarlo en un nivel inferencial. Esto no

¹⁷ Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora/ministerio de educación Ecuador/p.10-11

quiere decir que sea un proceso lineal en el que primero se comprende lo que el autor dice y luego se interpreta lo que quiso decir. Es un proceso en el cual el lector siempre se está moviendo entre los diferentes niveles de comprensión. El lector gracias a su competencia y conocimiento lingüístico lee de corrido y sin necesidad de detenerse a meditar sobre que dice el autor, va interpretando el texto en los tres niveles. Solamente cuando se enfrenta a una dificultad para entender lo que dice el autor, el lector se ve obligado a concentrarse en el nivel de comprensión literal, sin combinarlo con los otros dos niveles. En ese momento utiliza conscientemente alguna estrategia para comprender una palabra o una oración.

Veamos cómo funciona lo que acaba de decir:

Cuando el lector se encuentra con una palabra que no comprende, conscientemente trabaja algunas de las estrategias para extraer su significado (nivel literal). Una vez que se aproxima al significado de esa palabra, vuelve a la lectura y a la comprensión global del texto, haciendo inferencias y valorando lo que dice. Puede suceder también que el lector se encuentre con una oración que no comprende a la primera vez que lee. Entonces se concentra conscientemente en utilizar alguna estrategia para entender esa oración (nivel literal). Pero cuando puede expresar la idea del autor en forma clara, vuelve al nivel de interpretación del texto, combinando los tres niveles.

Comprender un texto en el nivel inferencial significa interpretar todo aquello que el autor quiere comunicar, pero en algunas ocasiones no lo dice o lo escribe explícitamente. Sin embargo, a partir de lo que dice el autor, un lector puede entender eso que el autor “quiso comunicar”. Esto quiere decir que el autor da pistas sobre otras ideas

que no parecen explícitas en el texto, a través de lo que expresa en su discurso: el autor comunica esas ideas en forma indirecta. El lector como autor de la comprensión inferencial, debe tomar los elementos que aparecen explícitos en el texto, establecer relaciones entre ellos para, finalmente, inferir o extraer esas ideas que el autor no plasmó explícitamente, pero que sí quiso comunicar.

Para realizar este tipo de comprensión, el lector recurre a muchos conocimientos que posee como usuario eficiente de su lengua. Esos conocimientos se refieren a algunos elementos y reglas de funcionamiento de su lengua, tales como: la forma en que se construyen las oraciones, lo que significan ciertas expresiones en su cultura, la forma que usa comúnmente para expresarse en su cultura, el uso que hace de determinado tipo de textos, la estructura que tienen esos textos, las relaciones que se pueden establecer entre diferentes partes de un texto o entre diferentes ideas. Es decir, el lector debe recurrir a sus conocimientos y experiencias para interpretar lo que el autor no dice explícitamente.

Como ya dijimos antes, la comprensión del texto no es un proceso lineal, en el que primero se comprende en un nivel (por ejemplo en el literal) y luego en uno de mayor complejidad (inferencial o crítico valorativo). Es más bien un proceso en el que hay saltos de un nivel a otro. Lo que sí es importante tener presente es que los niveles de comprensión inferencial y crítico-valorativo solamente son posibles si hay una comprensión literal del texto, pues toda interpretación o comprensión tienen como base lo que el autor dice. Ni el nivel inferencial, ni el crítico – valorativo pueden ser interpretaciones acomodaticias de lo que el lector quiera interpretar. Solamente es

posible hacer inferencias y valoraciones de lo que está escrito en el texto es decir, de lo que el autor dice explícitamente.

2.1.7.3 Nivel Crítico – Valorativo:

Comprender un texto en nivel crítico – valorativo significa valorar, proyectar y juzgar tanto el contenido de lo que el autor plantea en su escrito, como las inferencias o relaciones que pueden establecer a partir de lo que aparece un texto producido por un autor. Estos juicios, valoraciones y proyecciones deben tener una sustentación, argumentación o razón de ser, que el lector debe soportar en los elementos que aparecen en el texto. Para comprender un texto en este nivel, el lector debe recurrir a su sentido común, a su capacidad para establecer relaciones lógicas a sus conocimientos sobre el texto o sobre el tema del que trata el texto, a su experiencia de vida o como lector, a su escala de valores (personal y de la cultura a la cual pertenece), a sus criterios personales sobre el asunto del que trata el texto, a otras lecturas que ha realizado anteriormente. El lector utiliza todos estos elementos para tomar una posición frente a lo que el autor dice o expresa en el texto y para hacer proyecciones sobre lo que podría implicar lo podría suceder, según lo que el autor plantea en el texto¹⁸.

¹⁸ Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora/ministerio de educación Ecuador/p.12

2.1.8 COMPRENSIÓN GLOBAL DE TEXTOS- FUNCIONES DEL LENGUAJE

La comprensión global de textos consiste en que el lector construya una interpretación general de lo que dice el texto, de manera que al final de la lectura tenga en su mente una idea total, aunque no necesariamente profunda de lo que el texto comunica, de lo que el autor dice en el texto.

Para comprender un texto de forma global se pueden utilizar varias estrategias. Muchas de ellas están relacionadas con los conocimientos que tiene el usuario eficiente de la lengua. El primer conocimiento que utilizaremos para comprender globalmente un texto es el que se refiere a los diferentes tipos de textos y a las funciones del lenguaje que cada uno de ellos cumple¹⁹.

2.1.9. TIPOS DE TEXTOS Y FUNCIONES DEL LENGUAJE

La función esencial del lenguaje es permitir a las personas la interacción y coordinación de sus acciones, mediante la comunicación de significados construidos por un emisor y destinados a un receptor. El receptor, a su vez, se vuelve emisor de los significados que va construyendo.²⁰

¹⁹ Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora/ministerio de educación Ecuador/p.14

²⁰ Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora/ministerio de educación Ecuador/p.14

Como herramienta de interacción y comunicación, el lenguaje tiene diferentes funciones pueden ser:

- Convencer a otro de creer o hacer algo, lo que se denomina función persuasiva o apelativa.
- Expresar emociones, sentimientos o sensaciones del emisor, lo que se llama función expresiva.
- Informar algo a alguien, lo que se denomina función informativa o referencial.

2.1.9.1 Función Persuasiva o Apelativa Del Lenguaje:

Un discurso (oral o escrito) cumple la función persuasiva o apelativa del lenguaje cuando utiliza recursos para que el lector u oyente crea que lo que le están comunicando es cierto y por ello, sus acciones deben encaminarse hacia un fin que ya ha puesto el emisor. Por ejemplo, un aviso publicitario pretende convencer a los receptores de comprar un determinado producto; es decir, de realizar la acción de “comprar “. La publicidad, primero convence al receptor de que el producto que se ofrece es bueno, o que realiza determinadas tareas, o que tiene determinadas características que lo beneficiaran o mejoraran su diario vivir. Y si el receptor queda convencido de eso, entonces la acción más lógica que debe realizar es comprar el producto²¹.

²¹ Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora/ministerio de educación Ecuador/p.15

Un discurso (oral o escrito) también puede utilizar sus recursos para que el lector acepte una idea como verdadera o correcta y, en consecuencia, alinee su pensamiento con una forma de pensar o decidir o con un enfoque sobre un hecho, un pensamiento, una idea, etc.

Tipos de textos que cumplen la función persuasiva o apelativa del lenguaje. Medios que utilizan los textos para cumplir esta función

Dentro de los textos que cumplen la función apelativa o persuasiva están la publicidad, el discurso político, los artículos de opinión y la crítica de arte, entre otros. Este tipo de textos tiene la función de convencer a los lectores o espectadores de una idea o de una necesidad de adoptar una determinada posición o comportamiento, por medios orales, escritos y/o visuales.

Uno de los medios que emplea la función persuasiva es la argumentación, la cual puede presentarse en diferentes modalidades. Una de ellas es la que crea la necesidad en el receptor y la usa para convencerlo de pensar o hacer algo. En esta modalidad, típica de la publicidad comercial, el emisor procura que su audiencia sienta que el producto que se le ofrece satisface sus necesidades, y de este modo se sienta inclinado a adquirirlo.

2.1.9.2. Función Expresiva del Lenguaje:

El lenguaje cumple la función expresiva, cuando permite comunicar a otros los estados de ánimo, las emociones o los sentimientos del emisor. En el discurso oral es fácil reconocer la expresividad del lenguaje por el tono de voz, la entonación al emitir una idea, los gestos y posturas corporales. En el discurso escrito, este tipo de función se puede identificar porque en el texto se observan algunos elementos tales como: oraciones exclamativas, signos de exclamación, puntos suspensivos, uso de diminutivos y palabras como ¡bravo!, ¡magnifico!, etc.²²

**Tipos de textos que cumplen la función expresiva del lenguaje.
Medios que utilizan los textos para cumplir esta función:**

Es común encontrar en la literatura (poesía, novela, cuento o teatro) textos o discursos que cumplen la función expresiva. La poesía, por ejemplo, es excelente medio expresivo. Ella usa metáforas y otras figuras para dar fuerza emotiva a lo que se pretende comunicar, y para transmitir por medios alternos aquello que será difícil expresar de manera directa. Sin embargo, también se puede usar un lenguaje directo para expresar este tipo de mensajes expresivos.

²² Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora/ministerio de educación Ecuador/p.17

No todos los textos literarios cumplen únicamente la función expresiva. Algunos textos van más allá. Por ejemplo la novela filosófica, la novela histórica, entre otros.

Existen de hechos textos no literarios que también pueden cumplir esta función expresiva. La carta, por ejemplo, es un tipo de texto que puede expresar de excelente manera los sentimientos de una persona. Sin embargo, la carta también se usa con otros fines comunicativos; por ejemplo, para solicitar, convencer, informar, etc.

De todo lo anterior se puede concluir que un tipo de texto no necesariamente cumple la misma función comunicativa en todos los casos y que, en cambio, se puede emplear tanto para funciones persuasivas, como para expresivas o informativas. No obstante, suele haber algunas relaciones más o menos típicas entre tipos de textos e intencionalidades comunicativas.

2.1.9.3. Función Referencial o Informativa :

La función referencial o informativa del lenguaje se cumple en textos cuya finalidad es informar a otros de un hecho, un evento, una situación o cualquier dato de la realidad. Su característica es el respeto por la realidad. En ningún caso estos textos manifiestan las emociones o sentimientos del emisor. A estos discursos se los llama referenciales porque de ellos predomina el referente, es decir, aquello que se percibe como la realidad.²³

²³ Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora/ministerio de educación Ecuador/p.18

Tipos de textos que cumplen la función referencial o informativa del lenguaje. Medios que utilizan los textos para cumplir esta función:

Algunos tipos de discurso (oral o escrito) que cumplen, típicamente, funciones referenciales o informativas son las noticias, los artículos informativos expositivos, los textos escolares, las conferencias, las cartas y los carteles informativos. Los autores de dichos textos siempre pretenden ser objetivos. Desean contar los hechos tal como han sucedido, sin incluir una visión personal o un punto de vista político, religioso, social y filosófico. Sin embargo, cabe la posibilidad de que exista algún sustrato de visión o enfoque particular en todo lo que hace un ser humano. La total objetividad no es posible, aun cuando no se hagan explícitas opiniones o posiciones personales no se emitan juicios de valor. Detrás de la pretendida “objetividad” hay opiniones personales y tendencias ideológicas que se pueden vislumbrar bajo adjetivos u otros recursos de la lengua.

Los recursos que se emplean para informar son la descripción (de hechos o de situaciones) o la narración (de hechos, eventos, etc.).

2.1.10 COMPRENSIÓN ESPECÍFICA DE TEXTOS: COMPRENSIÓN DE PALABRAS

Comprender un texto en nivel literal es comprender todo lo que el autor comunica explícitamente en este. Es entender el significado de las palabras que aparecen en el, o al menos las que son indispensables para el sentido del texto. Es descifrar lo que dicen todas las oraciones que aparecen en el texto. Es comprender cada párrafo del texto. Entender todos esos elementos del texto que permite al lector llegar a una idea completa de lo que el autor ha escrito.²⁴

Para comprender un texto en este nivel, el lector se sirve de todo el vocabulario que posee, incluyendo los diferentes significados que pueden tener una palabra en el uso coloquial o cotidiano, en ciertas regiones, o en determinados contextos. Acude a su conocimiento de cómo funciona su lengua (como estructuran las oraciones y los párrafos). Recurre también al sentido común sobre cómo se establecen ciertas relaciones entre ideas.

Comprender un texto no es un proceso lineal en lo que primero se entiende lo que el autor dice y luego se hacen inferencias y valoraciones. El lector lee de corrido y va interpretando el texto en todos los niveles

²⁴ Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora/ministerio de educación Ecuador/p.61

Solamente cuando no comprende lo que dice el autor, por ejemplo una palabra que aparece en el texto, el lector utiliza alguna estrategia para comprender esa palabra; es decir, se concentra en el nivel de comprensión literal, sin combinarlo con otros niveles. Pero cuando logra una aproximación al significado de esa palabra, vuelve a la lectura y a la comprensión global del texto, haciendo inferencias y valorando lo que el texto dice. Cuando el lector se encuentra con una oración que no comprende, se concentra conscientemente en utilizar alguna estrategia para entender esa oración. Cuando puede expresar la idea del autor en forma clara, vuelve al nivel de interpretación del texto, combinando los tres niveles. La comprensión de un texto es, pues, un proceso en el que hay saltos de un nivel a otro .

Dentro de la comprensión específica del texto el lector trabaja la comprensión de palabras, de oraciones y de párrafos. Tampoco aquí el lector hace un proceso lineal. No va de la comprensión de palabras a la comprensión de oraciones y finalmente a la de párrafos. Dentro de un proceso que realiza para comprender el texto en forma específica, el lector también da saltos entre la comprensión de oraciones, la comprensión de palabras y la comprensión de párrafos según las necesidades que se le van presentando en la lectura.

Es posible que el lector no comprenda el significado de una oración. Pero luego de aplicar estrategias para comprenderla, pueda darse cuenta que dentro de esa oración hay una palabra que no comprende y entonces pasa a utilizar una estrategia para aproximarse a su significado. Cuando la entiende, vuelve a intentar comprender la oración que le causó dificultad.

Eso mismo sucede cuando está leyendo un párrafo. Puede estar comprendiendo el párrafo, pero cuando quiere extraer o expresar la idea que hay en él se da cuenta que hay una oración o una palabra que no comprende. Entonces se concentra en aplicar la estrategia para entender ese elemento y una vez que puede expresar su significado vuelve a tratar de comprender el párrafo en su totalidad.

2.1.11 DESTREZAS EN EL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA

El Ministerio De Educación propone un enfoque para el área de Lengua y Literatura que reconozca la importancia de las dimensiones oral y escrita de la lengua, y que se proponga trabajar con ellas de manera que los aprendizajes en una dimensión refuercen la otra. Nuestra mirada debe ser integral.²⁵

Las macro destrezas son:

2.1.11.1. Escuchar

En la macro destreza escuchar se han identificado las destrezas de reconocer, seleccionar, anticipar, retener, inferir e interpretar, que juntas permiten comprender los textos orales.

²⁵ NUEVA EDUCACION GENERAL BASICA. Aplicación práctica de la Actualización y Fortalecimiento Curricular. P. 20

2.1.11.2. Hablar

Para desarrollar la destreza del habla, precisamos transformar nuestras clases, dominadas por la voz del maestro, en aulas donde se escuchen una pluralidad de voces. Requiere que se valore las expresiones espontáneas de los niños y, desde ese conocimiento, les ayudemos a dominar los usos elaborados y discernir de qué forma hablar dependiendo de la situación. Las destrezas para hablar son: la planificación del discurso, conducción del discurso, negociación del significado, producción del discurso.

2.1.11.3. Escribir

Muchas veces consideramos que escribir un dictado, copiar de la pizarra o transcribir un cuento de un libro al cuaderno son actividades aceptables para el aprendizaje de la escritura. Estos ejercicios tienen una noción común: escribir es graficar las letras; por lo tanto, el mensaje del texto escrito se puede copiar. Sin embargo, la nueva propuesta curricular afirma la característica distintiva del acto de escribir es producir, crear, elaborar mensajes personales. Cualquier nota, párrafo, cuento, ya sea escrito a mano o a computadora, con o sin errores ortográficos o sintácticos, es escritura en que es original, consciente y textualizado por el estudiante. Obviamente, nuestro trabajo en el aula es refinar estas habilidades para que aprenda a ser un escritor cada vez más experto.

2.1.11.4. Leer

En un principio parece que cuando hablamos de comprensión de texto, todo el mundo entiende lo mismo: “comprender lo que se lee”. Sencillo, ¿no? Y para averiguar si nuestros alumnos y alumnas han comprendido lo que han leído, nada más fácil que hacerles responder unas de las preguntas sobre el texto en cuestión. Siendo así, les propongo un ejercicio que Isabel Solé planteo hace unos años, en un curso de postgrado de Psicopedagogía en la Universidad de Barcelona, en el que tuve la ocasión de participar.... El texto reza de la siguiente manera:

Carmen esticuraba un po y le artemunia a la Laia. Pedro arteabapas ni tenes.

- ¿Qué esticuraba Carmen?
- ¿A quién le artemunia?
- ¿Quéarteaba Pedro?²⁶

Este simpático ejercicio nos muestra como las prácticas que manejamos para trabajar la comprensión de textos son limitadas con respecto a lo que significa leer. Podríamos decir que leer es decodificar y que la comprensión se manifiesta cuando se puede responder preguntas sobre el texto leído. Y eso fue lo que acabamos de hacer. Naturalmente, esto nos permite concluir que comprender es

²⁶FRANCESC LOPEZ RODRIGUEZ, Comprensión Lectora- El uso de la lengua como procedimiento, Caracas, editorial Laboratorio educativo/ Grao 2001. P.11

mucho más. Por esta razón afirmamos que leer es comprender, y comprender es construir significados personales sobre los textos.²⁷

a) El lector experto

Para profundizar este concepto, es útil leer la siguiente descripción del proceso de leer, que está basada en un tipo de investigación realizada a lectores expertos(es decir, aquellos que entienden lo que leen)²⁸

Antes de la lectura

- La primera actividad que realiza el buen lector es establecer un propósito personal para su lectura. Piensa: “Voy a leer la factura del teléfono para saber por qué salió tan caro este mes” o “Voy a leer la convocatoria de la junta vecinal para saber de qué se trata la emergencia”.
- A continuación, el lector hojea el texto para ver sus características: cuantas páginas tiene, quien es el autor, cuantas partes tiene, que títulos y subtítulos hay; además, revisa el índice, lo que le permite darse cuenta si conoce o no del tema sobre el que va a leer. en este momento, está analizando la estructura del texto y activando los conocimientos previos que posee sobre el tema. Por ejemplo, al leer

²⁷ NUEVA EDUCACION GENERAL BASICA. Aplicación práctica de la Actualización y Fortalecimiento Curricular. P. 44

²⁸ NUEVA EDUCACION GENERAL BASICA. Aplicación práctica de la Actualización y Fortalecimiento Curricular. P. 44

la convocatoria, puede fijarse en quien la firmo, la fecha en que se escribió y si hay alguna parte que se encuentre subrayada o resaltada.

- Otra actividad que realiza el lector experimentado es planificar su lectura, es decir que, en base a la cantidad de páginas, al nivel de dificultad y otras características que haya observado, decide cuánto tiempo va a necesitar para leer el texto y como lo va a hacer. Por ejemplo, puede decidir leer la convocatoria rápidamente, mientras camina hacia la parada del bus, o espera para leerla detenidamente cuando vuelva a casa.
- Durante las actividades de exploración, el lector experto hace una predicción sobre el contenido del texto que va a leer. por ejemplo, puede pensar: “La basura es un asunto grave: las bolsa en la calle generan suciedad y mal olor; ayer un niño se lastimo con una lata”.
- Una decisión importante para el lector es que si a leer o no el texto. Es común que imaginamos que los lectores diestros leen todo lo que les llega a sus manos, pero esto no es así. Por el contrario, los lectores con experiencia leen mucho, pero eligen conscientemente lo que leen, no dedican tiempo a aquello que no les parece útil o entretenido.

Durante la lectura

- El lector diestro lee variando la velocidad y forma de lectura. No lee todo el texto de la misma forma; puede saltar una sección o capítulo que no le atraiga, comenzar por el medio del texto y releer una, dos o más veces otras partes. Esto puede sorprendernos, pues estamos acostumbrados a leer un texto de principio a fin, sin saltarse ni volver atrás, cuando en realidad, el lector experto se salta y vuelve a leer los párrafos de su elección.²⁹
- A medida que avanza en el texto, aumenta la cantidad de acciones que realiza para lograr la comprensión lectora. Como hemos visto en los párrafos anteriores, el lector hace predicciones sobre el tema aunque estas no siempre sean correctas; por lo tanto a medida que avanza en el texto, confirma o corrige su idea original y va generando más predicciones posteriores. Piensa, por ejemplo, “Tenía razón, la convocatoria es para mañana por la noche, pues la madre del niño lastimado solicito una reunión. Además el municipio ha amenazado con multas si no resolvemos la situación”
- El lector experto, además, realiza inferencias conscientes. Puede rellenar el texto con información que falte o que ayude a comprenderlo mejor, puede encontrar el significado de palabras desconocidas con la ayuda del contexto y puede relacionar conocimientos previos con el contenido. En el ejemplo que estamos utilizando, el lector se da cuenta, basado en su conocimiento previo, de que “ya es la segunda vez que hay una convocatoria para tratar el

²⁹ NUEVA EDUCACION GENERAL BASICA. Aplicación práctica de la Actualización y Fortalecimiento Curricular. P. 45

mismo tema, pero esta vez creo que la junta está preocupada por la seguridad de los niños”.

- Además, el buen lector integra ideas de diferentes partes de la lectura, conectando los distintos párrafos e ideas, es decir, realiza interpretaciones del texto, se forma una imagen personal sobre el mismo y es capaz de resumir su contenido. Por ejemplo, puede llegar a la conclusión:” parece que ahora si quieren resolver el problema de la basura”. Esta idea no se encuentra escrita en ninguna parte de la circular; sin embargo, quien lee puede llegar a interpretar el mensaje del texto.

Después de la lectura

- Una vez finalizada la lectura del texto, el lector experto continua activo. Puede releer párrafos para asegurarse su comprensión, resumir el texto, subrayar las ideas más importantes, etc. por ejemplo, el lector de la convocatoria puede decidir leer otra vez la fecha y el lugar para asegurarse donde y cuando es la reunión, puede anotar estos datos en una hoja o conversar con un vecino sobre la convocatoria.³⁰
- Mientras realiza todas estas acciones, un buen lector está atento a su propia lectura, determina si el texto es difícil o fácil, si, lo está entendiendo o le cuesta trabajo, puede detectar problemas y buscar

³⁰ NUEVA EDUCACION GENERAL BASICA. Aplicación práctica de la Actualización y Fortalecimiento Curricular. P. 46

estrategias para resolverlos. Es decir, pone en acción la metacognición, relacionando sus ideas con el texto.

- El texto también se fija en el estilo del autor y el tono del mensaje. Finalmente, todos los buenos lectores expresan emociones y sentimientos mientras leen. Se alegran, se enojan, se conmueven o están en desacuerdo con el mensaje del texto. Con respecto al ejemplo, el buen lector se fija en el tono del mensaje, determina si es autoritario o si invita a la colaboración, puede apenarse por el niño lastimado, pero se contenta porque finalmente los vecinos quieren resolver el asunto de la basura. Es decir, reacciona frente al texto escrito.

Este cuadro no es la descripción que debería hacer un lector ideal, inalcanzable; por el contrario, refleja las actividades que realizan los lectores diestros que comprenden lo que leen. Aunque parece que es mucho trabajo, también existen investigaciones que muestran que podemos enseñar a nuestros estudiantes estas estrategias y que ellos, en la mayoría de las ocasiones, las aprenden con entusiasmo.

b) Estrategias de comprensión

Algunas de las estrategias que se pueden trabajar, presentadas de forma sintética, son:

- **Activación de conocimientos previos.** Los lectores tenemos conocimientos sobre muchos temas. cuando vamos a leer un texto, apelamos, recordamos, activamos estos conocimientos. Una forma consciente de aplicarlos es a través del título, por ejemplo, al leer El león, la bruja y el armario, podemos mencionar lo que sabemos sobre este tipo de relatos. Quizás hayamos oído hablar de ese cuento o de la película; podemos comentar sobre eso. Esa relación con los conocimientos previos facilita la lectura de textos
- **Predicciones.** Como mencionamos, el lector diestro hace predicciones (correctas e incorrectas), basándose en pistas que encuentra en el texto. Para modelar esta estrategia, se debe ir haciendo preguntas acerca de las frases que vamos leyendo del cuento, para vislumbrar lo que acontecerá. Los niños pueden ver que no siempre acertamos con nuestras predicciones, pues no es un juego de adivinanza. El propósito de la estrategia es ir construyendo una imagen mental del texto y cerciorarnos de que vamos comprendiendo el mensaje. para ayudar a los niños a realizar predicciones, podemos preparar un cuento y, en las partes seleccionadas (antes de un cambio en la acción), es importante pausar y preguntar: ¿qué creen que va a ocurrir? Deben aceptarse todas las predicciones (a veces se puede preguntar: ¿Por qué crees eso?). debemos cautelar que estas pausas no sean demasiado seguidas ni extensas, para no perder el hilo de la narración.
- **Formulación de preguntas.** Una práctica difundida para evaluar la comprensión lectora es hacer un cuestionario sobre el texto, para que los niños respondan de manera literal, aun sin entender, como lo sugiere el ejercicio que abre esta sección. Una estrategia que

resignifica esta actividad es enseñar a los educandos a formular preguntas sobre el texto. Para esta práctica, podemos organizar grupos de tres o cuatro, entregando a cada equipo un texto. Para tengan una guía en el momento de hacer preguntas, podemos escribir en tarjetas, los elementos narrativos centrales (escenarios, personajes, problema, acción, resolución) y pegarlas en un lugar visible del aula. Luego, invitamos a los estudiantes a formular preguntas para cada elemento. si vemos que tiene mucha dificultad en redactar preguntas, es conveniente realizar una actividad previa en la que se presenten las palabras que permiten formular preguntas (qué, quién, cómo, dónde, por qué, para qué); podemos sortear una palabra e invitarlos a formular oralmente preguntas con ella. Una actividad adicional es que cada grupo presente sus preguntas a otro, sin estimular la competencia sino el trabajo grupal. Después de que surjan preguntas y respuestas sobre el texto, es bueno que promovamos una conversación animada sobre el mismo. En cursos superiores, se dividen las preguntas en literales, inferenciales y crítico – valorativas.

- **Organizadores gráficos.** Esta estrategia consiste en mostrar en forma visual la información obtenida de un texto. Es especialmente útil para textos informativos, que presentan una estructura clara. El primer paso es identificar la información central en el texto, las relaciones entre las ideas centrales y los detalles que sustentan a los datos de información. Puede utilizarse antes de la lectura, para activar conocimientos previos, y después de la lectura, para organizar las ideas principales de lo leído.

2.2. MARCO TEÓRICO INSTITUCIONAL

Antecedentes

“Los padres de Familia viendo las discrepancias entre los directivos del Centro Educativo Anterior, en el mes de Noviembre de 1997 resuelve:

- Crear una nueva Institución Educativa con la finalidad de que sus hijos tengan una misma enseñanza y no tener que enviarlos a que se eduquen fuera de Valencia.
- Ir al domicilio de la Sra. Mónica Bajaña y proponerle que sea quien forme y dirija dicho plantel.
- Comprometerse en buscar el local y adecuarlo para el funcionamiento.

Soporte fundamental para que esta resolución se haga realidad, fue la decisión de los 23 padres de familia, el apoyo de la Sra. Mónica Bajaña, quien al comienzo se mantenía reacia y no estaba de acuerdo con dicho proyecto, pero al ver la necesidad de los padres de familia, accede a ponerse al frente de esta nueva Institución.

Otro apoyo es el de la familia Gallardo, quienes construyeron especialmente aulas y oficinas para arrendar a la Institución que toma el nombre de “San Francisco de Asís” en honor al patrono de Valencia.

Luego se solicita al Sr. Director Provincial de ese entonces que se dé el trámite respectivo, el cual pide el informe al Supervisor Lcdo. Holger Echeverría Jefe de la zona UTE –G dando un informe favorable.

La Institución se crea el 26 de Abril de 1998, con el nombre de “San Francisco de Asís” con 80 niños y 4 maestros, que lo conforman de la siguiente manera:

I BASICA:	Parv. Mónica Bajaña
II BASICA:	Srta. Ketty Villamil
III BASICA:	Lcda. Jacqueline Flores
IVBASICA:	Lcda. Laura Gaibor

Visión del Futuro

Las exigencias del desarrollo mundial y nacional nos obliga a tomar conciencia de nuestra tarea responsable de formar individuos seguros de sí mismos, con criterio, críticos capaces de enfrentar y solucionar situaciones diarias, por lo que la Unidad Educativa “San francisco de Asís” se caracterizará por ser la Institución en desarrollo

encaminada a satisfacer las demandas de la comunidad y siempre dispuesta a mejorar la calidad de su educación.

Durante los próximos 4 años, consolidará su prestigio, ubicándose en un sitio destacado entre los de su tipo. Gozará del respaldo y reconocimiento de la comunidad, así como también entregará alumnos equilibrados, capaces de continuar sus estudios secundarios con normalidad.

Misión Institucional

Con el afán de continuar con la solución de la problemática que se vivía en ese entonces, por la desaparición del centro educativo anterior, se crea la UESFA.

La dinámica educativa involucrada a esta disposición en la reforma y con firme decisión de cambios se dispone a cumplir su misión, ofreciendo las condiciones para que niños y niñas se desarrollen integralmente, no solo en la preparación física e intelectual, sino en los valores morales, éticos y cívicos con los que formaremos niños creativos, reflexivos y críticos conscientes de su función en la sociedad que les toque integrar.

Objetivos Institucionales

- Mejorar la calidad de la educación básica mediante el desarrollo de las capacidades cognitiva, motrices y afectivas para la formación de un niño crítico y seguro de sí mismo.
- Trabajar con el sistema de proyectos, experimentos que conducen a la observación, reflexión, acción conjunta entre todos los elementos de la comunidad educativa.
- Practicar la solidaridad, cooperación, respeto, como valores que permiten convivir en paz dentro de la comunidad.
- Asistir a seminarios y buscar capacitación sobre la reforma curricular, para que el personal docente, responda a las exigencias del Desarrollo Nacional y Mundial.
- Programar charlas de prevención y educación a los padres de familia para mejorar la relación familiar y el comportamiento social.
- Redactar el reglamento interno para establecer normas y principios de comportamiento y acción dentro de la Institución.

Dirigentes / Personal Docente y Administrativo / Estudiantes

En el presente año lectivo la institución está conformada por:

Directora: Lcda. Mónica Bajaña

Docentes y personal administrativo: 23 personas

Estudiantes: 240 desde pre- básico hasta primero de bachillerato.

2.3. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

En la década de 1920, con base en la teoría conductista, se pensaba que leer era únicamente verbalizar lo escrito. Solo se buscaba que el lector repitiera exactamente las ideas del autor; es decir, no se considera que se desarrolla una interacción entre este y las personas que leían un texto. El inicio de los estudios de la comprensión lectora se desarrollo con un contexto histórico en el cual el conductismo era el paradigma de conocimiento en investigación educativa. Por ello, la teoría principal tenía como base esta corriente, lo cual implicaba que lo más importante para aprenderá leer eran los contenidos de enseñanza; el texto y los procesos mentales que provocaban problemas en la comprensión.

Se pensaba que leer consistía en decodificar signos y darles sonido es decir, era relacionar letras con fonemas. Se creía que si una persona era capaz de distinguir adecuadamente las letras y los sonidos de nuestra lengua y podía pronunciarlos bien, entonces podía leer correctamente.

Desde principios de siglo, los educadores y psicólogos (Huey [1908] 1968; Smith, 1965) han considerado la importancia de la comprensión lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. Otros enfoques de aprendizaje de la lectura partían del reconocimiento de las palabras (visualizar y reconocer) para pasar a un segundo término a “comprender “y

finalmente a reaccionar emotivamente ante el estímulo percibido (Dubois, Pellicer 1990)

Para esta postura el significado del texto, por lo que el lector no aporta un sino que lo extrae del material impreso, considerando al lector como un sujeto pasivo, pues lo fundamental era producir literalmente lo que el autor había escrito.

Esta teoría denominada tradicional, consideraba que todos los individuos debían pasar por las mismas etapas de lectura; no había una flexibilidad para los diferentes tipos de lectores o de textos. Por ello las formas de evaluar la lectura tampoco eran originales, únicamente se solicitaba a las personas que identificaran palabras aisladas y datos en general; es decir que copiaran exactamente el texto.

En los años 60 y los 70, un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación (Fries, 1962): si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática. Esta idea central se convirtió en fundamento de gran cantidad de libros de lectura que aún se emplean. Con todo, a medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos alumnos seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática.

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

La comprensión, se concibe actualmente, como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la que el ya tiene, con sus conocimientos.

En síntesis, la comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma. Mediante la identificación de las relaciones e ideas que el autor presenta, entiende usted lo que está leyendo, relacionando las nuevas ideas con ideas ya almacenadas en su memoria.

2.4 .FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO CIENTÍFICA

2.4.1. Modelo Ascendente

Este modelo concibe la lectura como un proceso secuencial y jerárquico, el cual se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y que procede en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias (palabras, frases, fragmentos).³¹

Este modelo, de honda raigambre en los libros de texto de todas las épocas, incluida la actual, da una importancia decisiva al texto. Todo, especialmente el lector, está supeditado al mismo.

Se parte de la idea de que basta con la descodificación esté automatizada por una persona para suponer que ésta comprenderá sin problemas lo que está leyendo. La realidad muestra cabezonamente de que esto no es así. La realidad de cada uno demuestra que no basta la descodificación, incluso por muy elaborada que ésta sea, para comprender y entender lo que se transmite en un texto.

Como hemos señalado, este modelo tiene una presencia exhaustiva en todos los libros de texto, y cuando decimos todos los libros de texto», queremos significar eso: en todos los libros de matemáticas,

³¹ . Solé, Estrategias de lectura, Barcelona, Graó, 1992:

de naturales, de historia, de lenguaje, de física y de tecnología.

La clásica estructura de la pregunta y respuesta se repite una y otra vez en todos ellos sin variar una coma. Lo más llamativo es que las preguntas siempre mantienen el mismo esquema interrogativo, se trate de textos narrativos, expositivos, argumentativos, poéticos o versen sobre conocimientos de ámbitos distintos, matemáticos, históricos, lingüísticos y literarios.

Este modelo puede calificarse de autoritario, pues prescinde del lector, a quien se le obliga sin previo aviso, casi a traición, a responder una serie de preguntas. Su mayor contradicción radica, sin embargo, en que, basándose en la idea de que el texto es lo más importante en la bipolaridad lector-texto, a continuación trata a éste con grosera uniformidad y homogeneidad interrogativas. Ni siquiera otorga un tratamiento específico a cada uno de los textos que se ofrecen a la consideración comprensiva del alumnado. Ni se les pasa por la imaginación que los textos puedan recibir distinto trato metodológico. Al contrario, siempre nos encontramos con idénticas preguntas sean los textos que sean. Preguntas que rara vez inciden en una dimensión comprensiva del texto, ya que muchas de ellas son totalmente inútiles. Inútiles porque la respuesta a las mismas no contribuye al desarrollo de ninguna estrategia comprensiva del mismo.

³²Este modelo o sistema de aproximación a los textos ignora que una persona puede responder correctamente a todas las preguntas que se le hagan y, sin embargo, no comprender el texto en cuestión. Y, al

³²I. Solé, Estrategias de lectura, Barcelona, Graó, 1992:

revés, puede contestar mal a las preguntas, y comprobarse, a posteriori, que sí comprende y entiende el texto. Experiencias que confirman lo que decimos se pueden encontrar en todas las aulas y en todas las áreas.

Las actividades que se proponen se inscriben en un modelo espartano de instrucción, resultado y evaluación. Es decir, tantas preguntas acertadas, tantos puntos. En ningún momento, se reflexiona en lo que pasa cuando se lee de este modo, ni, menos aún, se actúa para incidir en el proceso conducente a la construcción de interpretaciones.

En realidad, desde esta perspectiva teórica, las actividades relativas a la comprensión son inexistentes. Y, desde luego, la idea tan extendida de que un texto se comprende mejor si se le formulan muchas preguntas, es un axioma tan falso como inútil. Como lo es la práctica extendida de buscar en el diccionario un sinnúmero de palabras consideradas como desconocidas por parte del alumnado. El hecho de dominar el significado de todas las palabras de un texto no proporciona a quien tal habilidad posee la garantía de la comprensión textual.

Además de lo dicho, si la realidad justificara este método como descripción ajustada de lo que ocurre en la lectura, entonces jamás habría acuerdo sobre el significado y, como consecuencia, no serían posibles interpretaciones personales, basadas en diferencias tales como prejuicios, edad, experiencia, conocimientos y demás expectativas individuales.

2.4.2 Modelo Descendente

El proceso de lectura lo inicia, supuestamente, el lector. Guiado por ciertos indicios y marcas del texto, formula hipótesis sobre alguna unidad del discurso escrito.

Cuando se lee, y según este modelo explicativo, el lector realiza un acoso o acotamiento del texto orientado por ciertos niveles del léxico y de la sintaxis, generando de este modo una descodificación unidireccional y jerárquica, pero, eso sí, de arriba hacia abajo, es decir, descendente. Esto significa que la búsqueda de significación guía las actuaciones del lector durante la lectura.

En realidad, este modelo explicativo es el envés del anterior. El lector parte de una configuración global (palabras, frases, fragmentos) y en sentido descendente va analizando sus constituyentes, pero esto no significa que el lector logre comprender los textos que se le proponen.³³

2.4.3 Modelo Interactivo

Los modelos ascendente y descendente, aunque tienen parte de verdad en sus descripciones no podría ser de otro modo ya que ninguna teoría agota completamente la descripción de un hecho—, resultan muy conductistas y, además, se presentan de un modo

³³ JOHNSTON, P.H., *La evaluación de la comprensión lectora*, Madrid, Visor, 1989.

impermeable y cerrado a otras explicaciones.

Para salir de esta situación, surgen en los años ochenta los modelos interactivos. Todos ellos consideran que leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito, icónico, gráfico, etcétera. Pero estos modelos explicativos no se centran exclusiva y excluyentemente en el lector o en el texto.

La palabra clave es la interacción que se establece entre ambos polos, a los que se añadirá el propio contexto lector, hasta la fecha inédita como factor importante en la influencia, no sólo del acto lector mismo, sino de la misma comprensión lectora.

³⁴F. Smith describe el acto lector señalando que el proceso no va de la página al lector sino del lector a la página. Las marcas impresas actúan como disparadores del conocimiento ya existente en la mente del sujeto y que, una vez proyectado sobre el texto, permite la construcción de un significado.

.Dicho de otro modo: para comprender lo que leemos necesitamos tener conocimientos previos que nos permitan enlazar la nueva información con la ya acumulada en nuestro cerebro, de lo contrario la información carece de sentido y se pierde.

La construcción del significado depende del lector. No lo recoge

³⁴Smith, F., *Para darle sentido a la lectura*, Madrid, Aprendizaje Visor, 1990.

pasivamente del texto, sino que selecciona aquello que, por algún motivo, interesa más a su curiosidad, inteligencia o afectividad.

Si leer no es cuestión de recibir, sino de participar, de construir, el aporte que se hace al texto es de una enorme importancia para la comprensión. Ésta no viene del texto, es construida por el lector apelando a su conocimiento del lenguaje y a su experiencia del mundo.

Precisamente, Smith recalca que la carencia de conocimientos previos, las diferentes experiencias de vida, las diversas competencias respecto al lenguaje son las dificultades más comunes con las que muchos alumnos se encuentran a la hora de comprender los textos.

A la descripción de Smith vino a sumarse la de ³⁵Spiro. Éste asegura que la comprensión del lenguaje implica un proceso activo de construcción del sentido, consistente en la interacción del texto y el lector, tomando en cuenta además el contexto en el que se desarrolla la situación de la lectura: contexto lingüístico, actitudinal, conocimiento previo, tarea a realizar.

A todo ello añadía Wittrock⁶ que leer con comprensión significa generar el sentido del lenguaje escrito, relacionándolo con el conocimiento y la memoria de experiencias pasadas.

³⁵ Spiro, R. J., «Constructive processes in comprehension and recall». En Spiro, R. et al. (eds.): *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, N. J., Erlbaum, 245-278, 1980.

Aunque este modelo interactivo entre lector, texto y contexto supone un avance respecto a los modelos ascendente y descendente no logra librarse, al menos en su apariencia descriptiva, de presentar los componentes de este triángulo (lector, texto y contexto) como entidades autónomas, separadas entre sí. De ahí que algunos autores califiquen este modelo de mecanicista, propio de la física clásica. En él se mantiene la dualidad sujeto cognoscente-objeto conocido o, en otras palabras, la separación entre el observador y lo observado.

2.4.4 Modelo Transaccional

Un intento de superación de este modelo, puede hallarse en el.³⁶Rosenblatt que utiliza el término de transacción –tomado de Dewey– en lugar de interacción.

En el nuevo modelo, tomado de la física cuántica y extendido a otros campos del saber, como la biología, la ecología, la astronomía «los seres humanos no son vistos como entidades separadas actuando sobre un ambiente ni el ambiente actuando sobre el organismo, sino que ambos se consideran partes o aspectos de un evento total».

La transacción es un proceso en el cual los elementos o partes son aspectos o fases de una situación total y por eso la metáfora para el modelo de la transacción no es la máquina, símbolo del modelo

³⁶Rosenblatt, M. L., *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale III, Southern Illinois University Press, 1978.

interactivo, sino el organismo vivo.

Cada acto lector es una transacción que implica un lector particular y una particular configuración de marcas sobre una página, ocurriendo en un tiempo particular y en un contexto también particular. En esa transacción también entran ciertos estados orgánicos, ciertos sentimientos, ciertas relaciones verbales o simbólicas y de la activación de todas esas áreas, la atención selectiva, condicionada a su vez por múltiples factores sociales y personales, escogerá algunos elementos mezclados dando lugar «al significado». Y así se afirma: «El significado no reside ya hecho en el texto o en el lector, sino que sucede durante la transacción entre el lector y texto».

Rosenblatt distingue dos actitudes del lector frente o ante los textos, según se trate de retener lo leído o de vivirlo. La primera actitud la denomina Rosenblatt «actitud eferente», que significa cargar, llevar consigo, posición que asume el lector «cuando su atención se centra principalmente en lo que ha de ser llevado, retenido después de realizada la lectura».

La segunda postura recibe el nombre de «actitud estética». Se caracteriza porque la atención del lector está absorbida «por lo que está sintiendo, vislumbrando, pensando, por lo que está viviendo a través y durante la lectura».

En realidad, todos los textos pueden ser leídos desde cualquiera de las dos posturas.

Más aún. Lo habitual es pasar de una a otra durante la misma lectura.

Lo que sucede es que se da un predominio de una de las dos, dependiendo de la intención con la cual nos acercamos al texto.

Ciertamente, las instituciones educativas están más inclinadas en desarrollar la actitud eferente y en raras ocasiones se preguntan acerca de lo que alguien ha sentido, imaginado, temido, experimentado, mientras leía. La institución, es decir, el profesorado, sigue empeñado, y, por tanto, enseñando, que la lectura es para estudiarla, no para vivirla.

La obra de Rosenblat destacó, sobre todo, que el lector comprende las obras según la complejidad de su experiencia de vida y de su experiencia lectora. Lo que el lector aporta al texto es tan importante como la aportación inversa, en el sentido de que el lector se acomoda a la lectura a través de la mezcla de sus experiencias vitales y literarias.

2.5 PLANTAMIENTO DE HIPOTESIS

2.5.1 Hipótesis General

La comprensión lectora influye en el aprendizaje en el área de lengua y literatura en los estudiantes de la Unidad Educativa “San Francisco De Asís” del cantón Valencia de la provincia de Los Ríos durante el periodo lectivo 2012-2013.

2.5.2 Hipótesis Específicas

- La habilidad oral interfiere en la capacidad lectora de los estudiantes

- El acceso léxico ayuda en la comprensión lectora de los estudiantes

- La motivación condiciona la comprensión lectora de los estudiantes

2.5.3. Variables

2.5.3.1. Variable Independiente

La comprensión lectora

2.5.3.2 Variable Dependiente

Aprendizaje en el área de lengua y literatura

2.7 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

ABSTRACCIÓN.- Acción y efecto de abstraerse, separarse mentalmente.

APRENDIZAJE.- Tiempo durante el cual se aprende algún arte u oficio. Proceso de interiorización de conocimientos, de hábitos, de habilidades, y destrezas mediante el cual se modifica la conducta con bastante rapidez y relativa permanencia y proceso en el que se origina o cambia la retención a través de la reacción, ante una situación de estímulo presentado.

AUGE.- Del latín augere; aumentar.

ACCESO LÉXICO.- acción de acercarse a algún diccionario de cualquier lengua; vocabulario de un autor, un grupo social o un país.

COGNITIVAS.- Teoría del aprendizaje que se preocupa básicamente de la percepción, resolución de problemas, referente al conocimiento.

CRÍTICO.- Del latín criticus, perteneciente a la crítica, el que juzga una obra.

DESTREZA.- Habilidad, arte obrar con destreza, pericia, ingenio.

DIDÁCTICO.- Proviene del griego didaskein que significa enseñar, relativo a la enseñanza.

INCIDENCIA.- Dirección según la cual un cuerpo choca con otro

INTELLECTUAL.-Relativo o dedicado al entendimiento o al estudio.

INTERAPRENDIZAJE.- Conjunto de acciones mutuas en las que intercambian conocimientos alumnos, profesores siguiendo un proceso adecuado y guiados por una técnica específica.

JUICIO.- Facultad del entendimiento que compara y juzga, operación del entendimiento que compara dos ideas

LITERAL.- se dice de la traducción que se ciñe por completo al original

MÉTODO.- es el que se fija o actúa bajo un orden, viene del latín métodos, de meta con, y o dos vía es decir que es la vía, camino o sendero para llegar a un fin determinado.

PERCEPCIÓN.- Del latín perceptivo, acción de percibir.

SENSITIVA.- Procede de sensaciones sensitivas producidas.

SINTÉTICO.- Relativo a la síntesis que se basa de lo simple a lo compuesto.

SISTEMÁTICO.- Que se ajusta a un sistema

TÉCNICA.- Conjunto de procedimientos de un arte o ciencia.

VALORATIVO.- atribuir determinado valor a algo

VIVENCIA.- Hecho de experiencia que con participación consciente o inconsciente del sujeto se incorpora a su personalidad.

VISLUMBRAR.- ver algo de forma imprecisa o confusa por mucha distancia o poca luz. Conjeturar por indicios

CAPÍTULO III

3.LA METODOLOGÍA

3.1. METODOLOGÍA

Para ayudarme con mi trabajo de investigación de tema “La comprensión lectora y su influencia en el aprendizaje en el área de lengua y literatura en los estudiantes de la Unidad Educativa “San Francisco de Asís” del cantón Valencia de la provincia de Los Ríos durante el periodo lectivo 2012-2013”he utilizado los siguientes métodos:

3.1.1. Método Hipotético-Deductivo

Este método se basa en una hipótesis como consecuencia de sus inferencias del conjunto de datos empíricos o de principios de leyes más generales.. Es la primera vía de inferencias lógico deductivo para arribar a conclusiones particulares a partir de la hipótesis y que después se puedan comprobar experimentalmente.

- En la investigación realizada me base en una hipótesis para lo cual realice deducciones de acuerdo a lo establecido con el problema.

3.1.2. Método de Observación Directa

Es el contacto directo con los fenómenos de la naturaleza (físicos y humanos), a su vez la presentación del material concreto para la conceptualización objetiva y precisa de los mismos.

- Para poder obtener resultados utilice el método de la observación directa sobre el problema, ya que no hay mejor método que lo observado en la vida diaria.

3.1.3. Método Inductivo-Deductivo

Son métodos propios para el tratamiento combinado de los pasos de la inducción con la deducción. Se impone a consideración debido al desarrollo de las ciencias. Su aceptación estriba en que en lugar de partir de la conclusión final se ofrece al estudiante los elementos que originan las generalizaciones y se lleva a inducir.

- La inducción en forma general se basa en la experiencia, en la observación de los hechos y lo posibilita a llegar al concepto de ley científica.
- Siempre debemos partir de algo general y a veces empírico para poder llegar a lo científico y por ello he utilizado este método muy conocido

3.2.- MODALIDAD BÁSICA DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación sobre la lectura comprensiva y su influencia en el aprendizaje de lengua y literatura, está fundamentada en la investigación de campo y en la investigación documental.

La idea de estudio de la lectura comprensiva en el aprendizaje de lengua y literatura, surgió luego de observar como no les interesa la lectura y por tanto no comprenden lo que leen a los estudiantes de la Unidad Educativa “San Francisco De Asís”.

Y es así que vi la necesidad de realizar un trabajo investigativo con el cual se fomente el amor y el interés por la lectura y que se apliquen las técnicas adecuadas para mejorar la comprensión lectora. En tal virtud considero lo primordial de este trabajo y decido llevarlo a cabo para beneficio de los estudiantes, padres de familia, docentes y sociedad en general.

En base a esto determino el problema, me voy a regir de encuestas, tanto a los docentes, a los padres de familia y estudiantes lo cual va a reflejar los datos exactos sobre lo que pasa con el mal hábito de lectura. Por eso hay que inculcar y motivar a los estudiantes que practiquen trabajos de comprensión lectora porque se ha detectado el desinterés de los estudiantes de leer y por ende la falta de aprendizaje de lengua y literatura, porque la lectura es la etapa superior del pensamiento humano.

Se tiene la confianza que con este trabajo y la motivación que se logre despertar y llevar a la práctica la lectura comprensiva no quede en el olvido

3.3.- NIVELES DE LA INVESTIGACIÓN

Para realizar este trabajo investigativo he utilizado el nivel descriptivo porque me permitió descubrir lo relacionado a como se aplica la lectura comprensiva, para mejorar el aprendizaje de lengua y literatura, en los estudiantes de la Unidad Educativa “San Francisco De Asís”

Durante mi trabajo como docente, tuve la oportunidad de observar diariamente el desinterés del alumno en lo que respecta a la lectura. Tienen un cierto quemeimportismo en leer, y comprobar el déficit o falta de amor y motivación por parte de docentes y padres de familia

que no inculcan el hábito de la lectura con frecuencia a los estudiantes.

Por muchas razones surgió la necesidad de realizar el presente trabajo con la finalidad de que los padres de familia y docentes de otras áreas fomenten el interés, el amor y despierten en los estudiantes el cultivar la lectura para mejorar la comprensión lectora.

3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

Población:

La Población del presente trabajo de investigación está conformada por los docentes, padres de familia, y estudiantes de la Unidad Educativa “San Francisco De Asís”; 10 docentes, 40 padres de familia y 40 estudiantes

Muestra:

En la Unidad Educativa “San Francisco De Asís” de una población de 240 estudiantes se tomo la muestra de 40 estudiantes, y se le aplicara la fórmula del tamaño de la muestra

$$n: \frac{S^2}{\frac{E^2}{Z^2} + \frac{S^2}{N}}$$

Dónde:

N: Muestra de la población.

Z: Margen de confiabilidad o número de unidades de desviación estándar en la distribución normal que producirá el nivel deseado de confianza, en este trabajo el margen de confiabilidad es del 95%; lo que origina un margen de confiabilidad del 1,96

S: Desviación estándar de la población, para este trabajo estimo que la desviación estándar es de 0,14.

E: Error o diferencia entre la media muestra y la media de la población que se está dispuesto a aceptar con el nivel de confianza determinado. Para mi investigación es del 5%

3.5. MÉTODOS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

3.5.1. TÉCNICA DE LA INVESTIGACIÓN

La técnica utilizada en la investigación es la siguiente:

3.5.1.1. Encuesta:

Esta técnica sirve para encontrar causas o razones de dicho problema compilando datos de los alumnos y profesores, enlistando así los más importantes.

Al terminar la encuesta a los docentes nos dimos cuenta de cuáles son las causas que generan el desinterés en el aprendizaje de la lectura.

3.5.1.2. Observación:

Es el contacto directo con el problema para la conceptualización objetiva y precisa de los mismos.

3.5.2.- INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN:

3.5.2.1. Cuestionario:

Instrumento que a través de preguntas abiertas o cerradas permite recopilar datos de toda la población o de una parte representativa de ella.

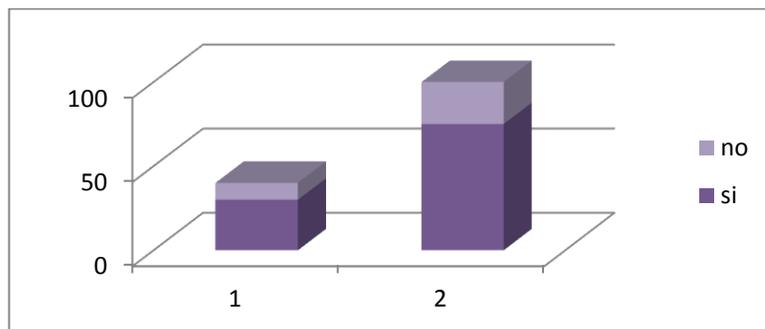
CAPÍTULO IV

4.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS: ENCUESTAS REALIZADAS.

4.1.1 Encuesta a los Docentes

- 1) ¿Cree que la comprensión lectora influye en el aprendizaje de sus estudiantes?

Respuesta	#	%
Si	8	80
No	2	20
Total	10	100



Análisis:

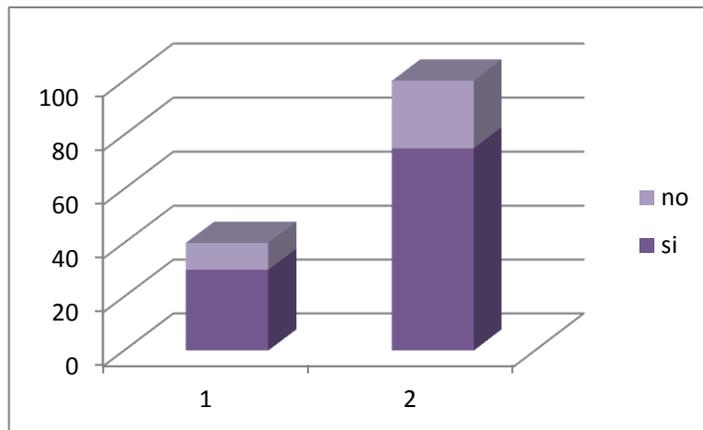
De la investigación realizada, el 80% manifiesta que la comprensión lectora influye en el aprendizaje de sus estudiantes, mientras que un 20% dice que no.

Interpretación:

La comprensión lectora influye en el aprendizaje de los estudiantes.

2) Esta o no de acuerdo en que la habilidad al leer interfiere en la comprensión de la lectura

Respuesta	#	%
Si	7	70
No	3	30
Total	10	100



Análisis:

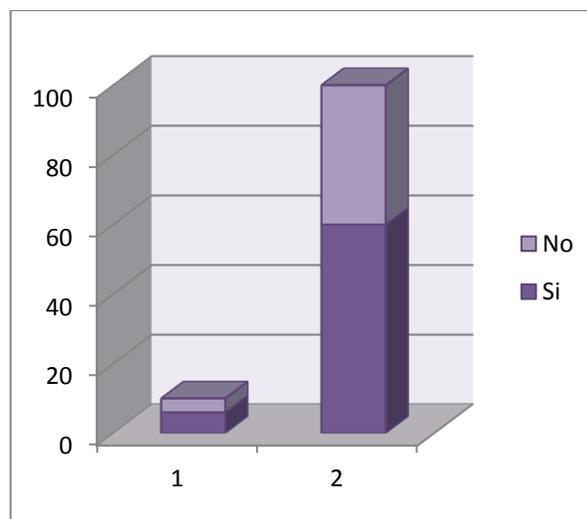
De la investigación realizada, el 70% manifiesta que la habilidad al leer interfiere en la comprensión de la, mientras que un 30% dice que no.

Interpretación:

La habilidad al leer interfiere en la comprensión total de un texto, ya que si leemos correctamente podemos comprender mejor un texto.

3) La motivación que imparte a sus estudiantes condiciona la comprensión de la lectura

Respuesta	#	%
Si	6	60
No	4	40
Total	10	100



Análisis:

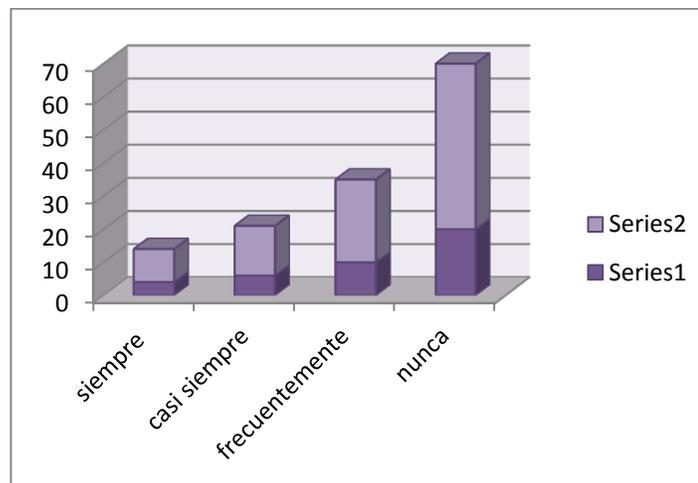
De la investigación realizada, el 60% de los docentes encuestados manifiestan que la motivación que imparten a sus estudiantes condiciona la comprensión de la, mientras que un 40% dice que no.

Interpretación:

La motivación que impartimos como docentes a nuestros estudiantes es de suma importancia para que ellos comprendan algún texto.

4) Ud. Utiliza diccionario para comprender ciertas palabras cuando lee

Respuesta	#	%
Siempre	3	30
Casisiempre	3	30
Frecuentemente	2	20
Nunca	2	20
total	10	100



Análisis:

De la investigación realizada, el 30% de los docentes encuestados manifiestan que utilizan el diccionario siempre, el 30% casi siempre, el 20% frecuentemente y el 20% nunca.

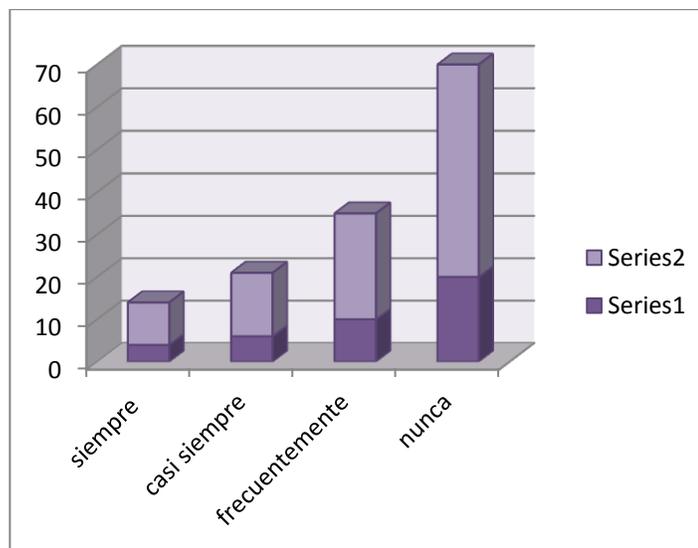
Interpretación:

Lamentablemente no todos los docentes utilizamos diccionario para comprender palabras desconocidas en un texto y esto afecta en la comprensión de una lectura.

5) Ud. Lee

a) Siempre b) casi siempre c) frecuentemente d) nunca

Respuesta	#	%
Siempre	4	40
Casisiempre	2	20
Frecuentemente	2	20
Nunca	2	20
total	10	100



Análisis:

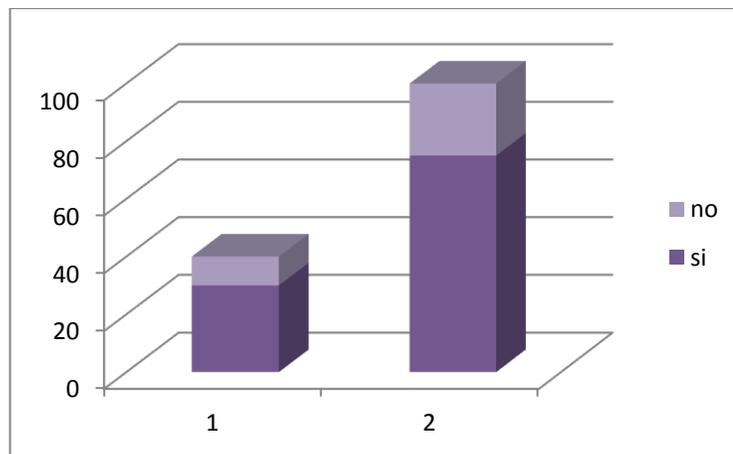
De la investigación realizada, el 40% de los docentes encuestados manifiestan que leen siempre, el 20% que leen casi siempre, el 20% frecuentemente y el 20% nunca.

Interpretación:

En nuestra sociedad se está perdiendo el amor por la lectura es por ello los resultados obtenidos.

6) ¿Cree usted que en la Institución donde trabaja se practica la lectura a diario?

Respuesta	#	%
Si	7	70
No	3	30
Total	10	100



Análisis:

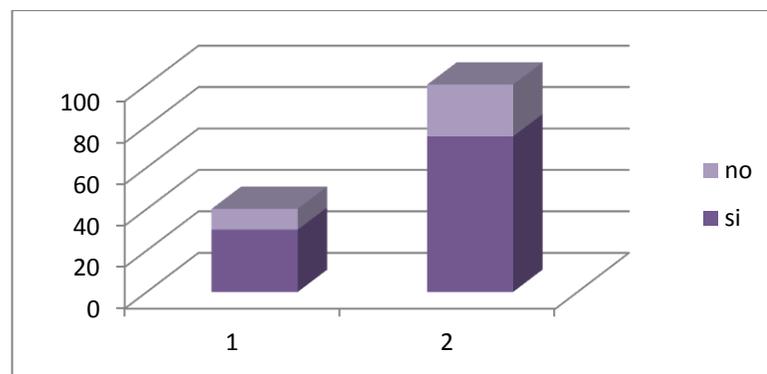
De la investigación realizada, el 70% de los docentes encuestados manifiestan que en la institución donde trabajan se practica la lectura a diario, mientras que un 40% dice que no.

Interpretación:

Con los resultados obtenidos puedo interpretar que en la institución investigada se practica la lectura diariamente.

7) ¿Cree usted que la lectura es importante en el proceso de enseñanza- aprendizaje de sus estudiantes?

Respuesta	#	%
Si	8	80
No	2	20
Total	10	100



Análisis:

De la investigación realizada, el 80% de los docentes encuestados manifiestan que la lectura es importante en el proceso de enseñanza- aprendizaje, mientras que un 20% dice que no.

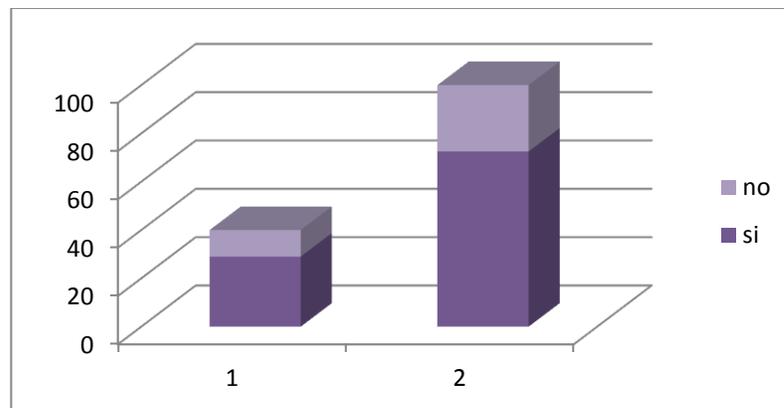
Interpretación:

La lectura es de gran importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje.

4.1.2. Encuestas a los Padres de Familia

- 1) ¿Cree que la comprensión lectora influye en el aprendizaje de sus hijos?

Respuesta	#	%
si	32	80
no	8	20
total	40	100



Análisis:

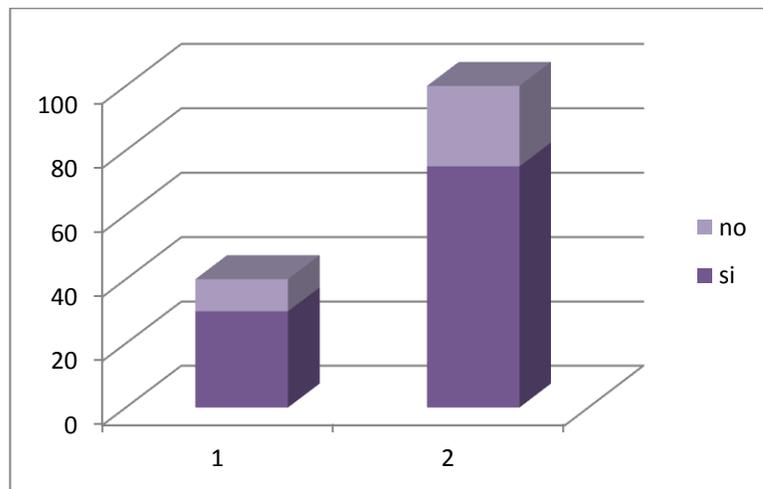
De la investigación realizada, el 80% de los padres encuestados manifiestan que la comprensión lectora influye en el aprendizaje de sus hijos, mientras que un 20% dice que no.

Interpretación:

La comprensión lectora influye en el aprendizaje de los estudiantes

2) Esta o no de acuerdo en que la habilidad al leer interfiere en la comprensión de la lectura

Respuesta	#	%
si	30	75
no	10	25
total	40	100



Análisis:

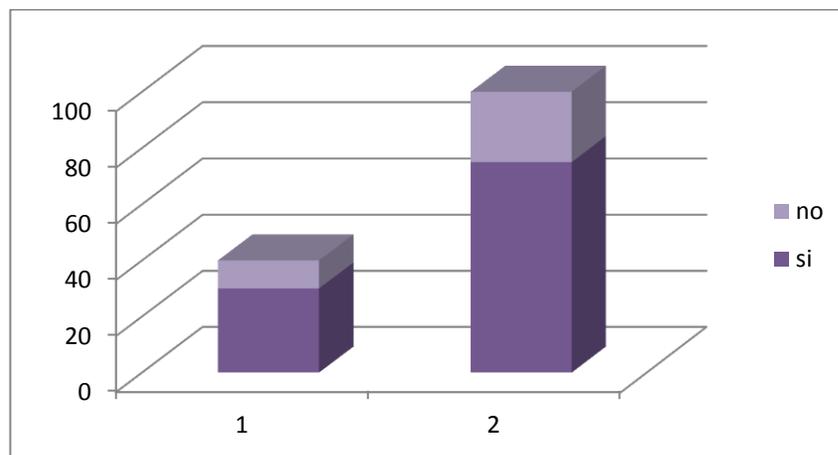
De la investigación realizada, el 75% de los padres encuestados manifiestan que la habilidad al leer interfiere en la comprensión de la lectura, mientras que un 25% dice que no.

Interpretación:

La habilidad al leer interfiere en la comprensión de un texto.

3) La motivación que imparten la (los) docente (s)de su hijo condiciona la comprensión de la lectura

Respuesta	#	%
Si	35	87.5
No	5	12.5
Total	40	100



Análisis:

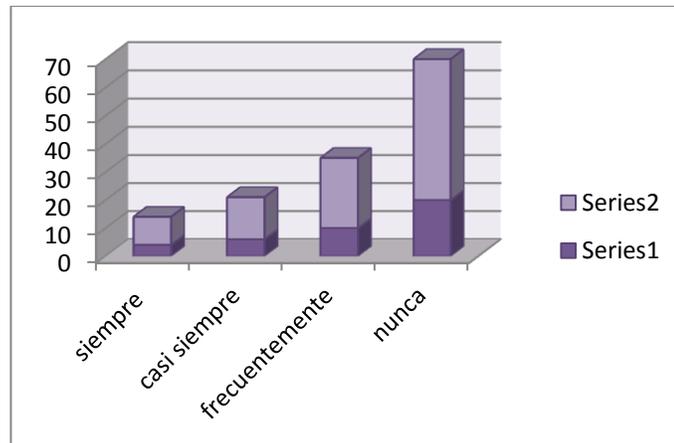
De la investigación realizada, el 85.5% de los padres encuestados manifiestan que la motivación que imparten los docentes de sus hijos condiciona la comprensión lectora, mientras que un 12.5% dice que no.

Interpretación:

La motivación que imparten los docentes condiciona la comprensión lectora de los estudiantes

4) Ud. utiliza diccionario para comprender ciertas palabras cuando lee

Respuesta	#	%
siempre	5	12.5
casisiempre	5	12.5
frecuentemente	10	25
nunca	20	50
total	40	100



Análisis:

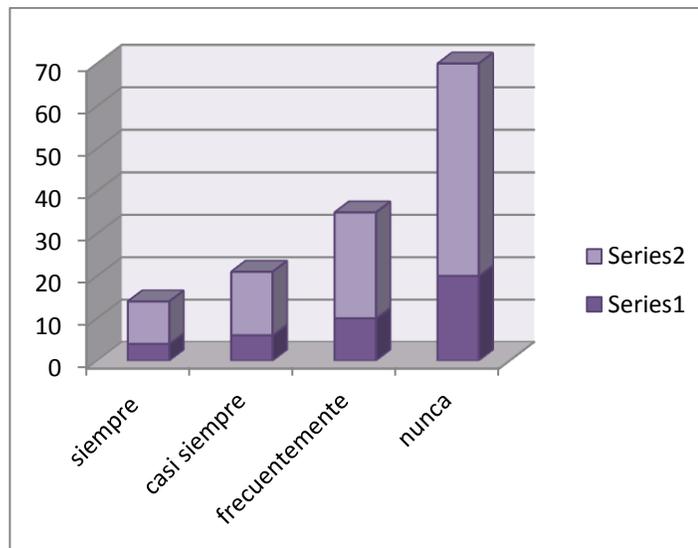
De la investigación realizada, el 12.5% de los padres encuestados manifiestan que siempre utiliza diccionario para comprender ciertas palabras de un texto, 12.5 % que casi siempre, 25%frecuentemente y 50%nunca.

Interpretación:

Puedo interpretar por la respuesta a la pregunta establecida que los padres no utilizan diccionario cuando no entienden alguna palabra.

5) Ud. Lee

Respuesta	#	%
siempre	5	12.5
casi siempre	5	12.5
frecuentemente	15	37.5
nunca	15	37.5
total	40	100



Análisis:

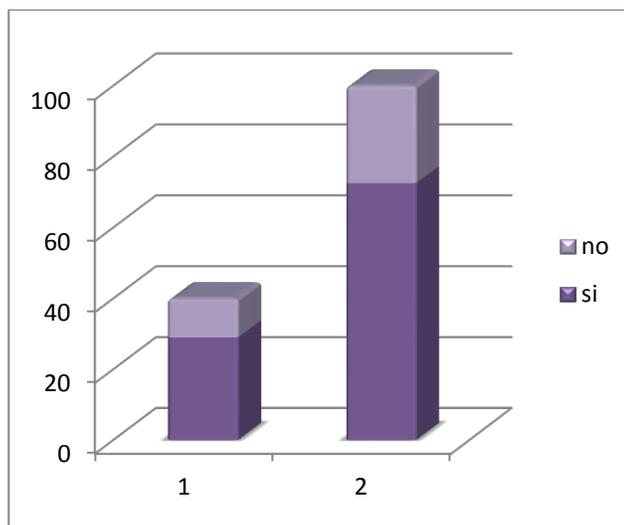
De la investigación realizada, el 12.5% de los padres encuestados manifiestan que siempre leen, 12.5 % que casi siempre, 37.5% frecuentemente y 37.5% nunca.

Interpretación:

Puedo interpretar por la respuesta a la pregunta establecida que los padres leen muy de repente ocasionándoles a sus hijos un desinterés a la lectura

6) ¿Cree usted que en la Institución donde estudia su hijo se practica la lectura?

Respuesta	#	%
Si	20	50
No	20	50
Total	40	100



Análisis:

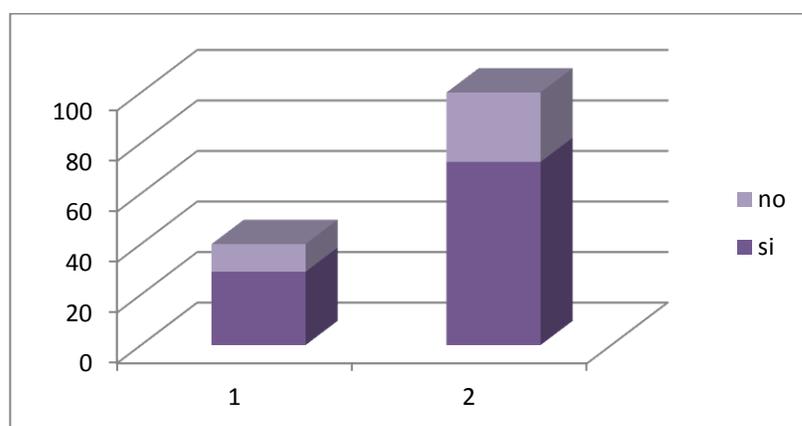
De la investigación realizada, el 50% de los padres encuestados manifiestan que en la institución donde estudian sus hijos practican la lectura a diario, mientras que un 50% dice que no.

Interpretación:

Puedo interpretar que la mitad de los encuestados manifiesta que en la institución practican la lectura diariamente

7) ¿Cree usted que la lectura es importante en el proceso de enseñanza- aprendizaje de su hijo?

Respuesta	#	%
Si	29	72.5
No	11	27.5
Total	40	100



Análisis:

De la investigación realizada, el 29% de los padres encuestados manifiestan que la lectura es importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que un 11% dice que no.

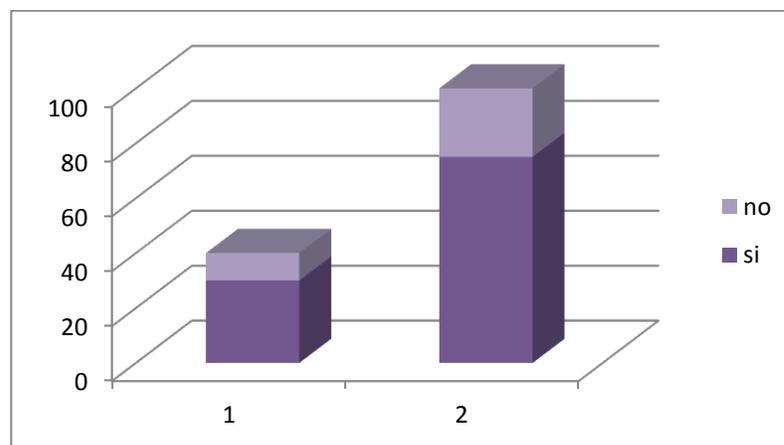
Interpretación:

Por la respuesta obtenida la lectura es importante en el proceso de enseñanza aprendizaje.

4.1.3. Encuestas a los Estudiantes

1) ¿Cree que la comprensión lectora influye en su aprendizaje?

Respuesta	#	%
Si	32	80
No	8	20
Total	40	100



Análisis:

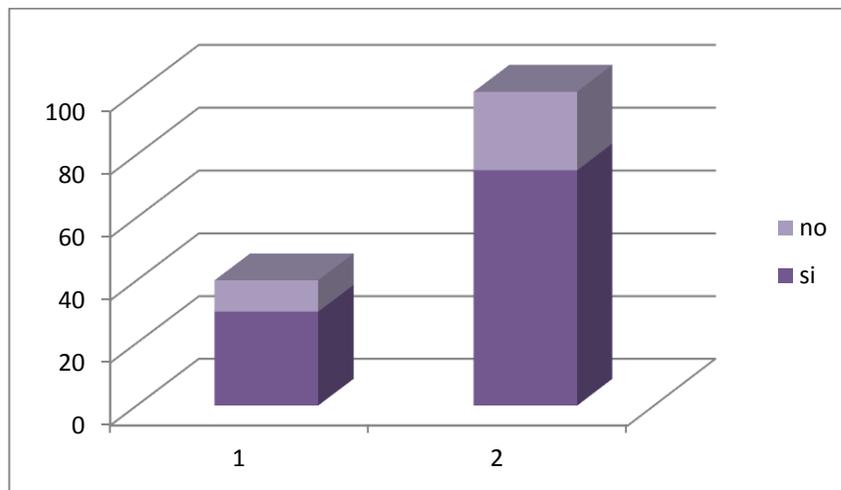
De la investigación realizada, el 32% de los estudiantes encuestados manifiestan que la comprensión lectora influye en su aprendizaje, mientras que un 8% dice que no.

Interpretación:

Por la respuesta obtenida la lectura es importante en el proceso de enseñanza aprendizaje.

2) Esta o no de acuerdo en que la habilidad al leer interfiere en la comprensión de la lectura

Respuesta	#	%
Si	31	77.5
No	9	22.5
Total	40	100



Análisis:

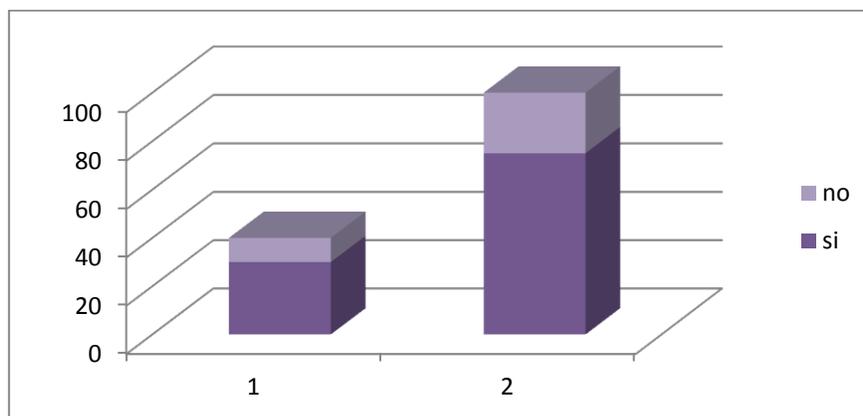
De la investigación realizada, el 31% de los estudiantes encuestados manifiestan que la habilidad al leer interfiere en la comprensión de la lectura, mientras que un 9% dice que no.

Interpretación:

La habilidad al leer interfiere en la comprensión de la lectura.

3) La motivación que imparten tu (s) docente (s) condiciona tu comprensión de la lectura

Respuesta	#	%
Si	25	62.5
No	15	37.5
Total	40	100



Análisis:

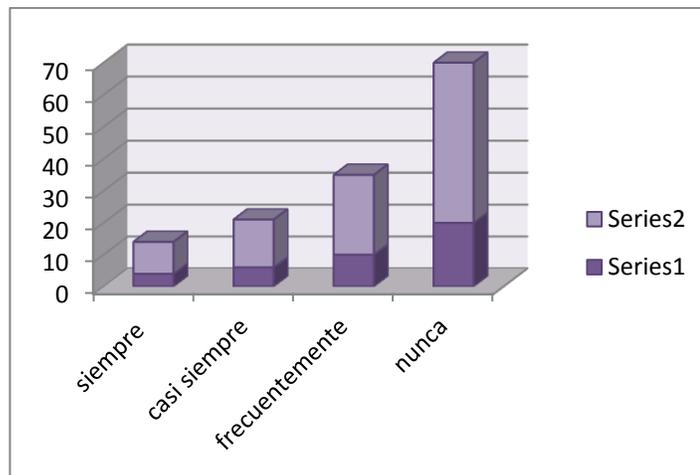
De la investigación realizada, el 62.5% de los estudiantes encuestados manifiestan que la motivación que imparten sus docentes condiciona su comprensión lectora, mientras que un 37.5% dice que no.

Interpretación:

La motivación al leer que impartimos los docentes condiciona la comprensión de la lectura.

4) Ud. Utiliza diccionario para comprender ciertas palabras cuando lee

Respuesta	#	%
siempre	3	7.5
casi siempre	8	20
frecuentemente	10	25
nunca	19	47.5
total	40	100



Análisis:

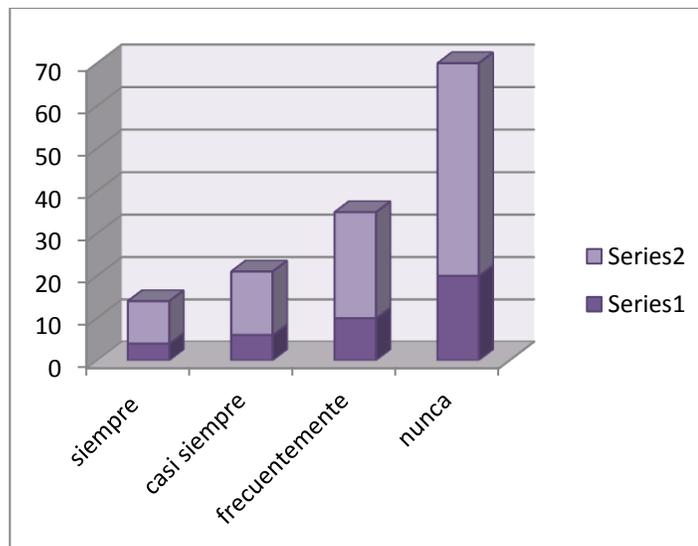
De la investigación realizada, el 7.5 % de los estudiantes encuestados manifiestan que siempre usan diccionario para comprender ciertas palabras cuando leen, 20% que casi siempre, 25% que frecuentemente y 47.5% que nunca.

Interpretación:

Por la investigación realizada me doy cuenta que la mayor parte de los estudiante nunca utiliza el diccionario para comprender un texto.

5) Ud. Lee

Respuesta	#	%
siempre	4	10
casi siempre	6	15
frecuentemente	10	25
nunca	20	50
total	40	100



Análisis:

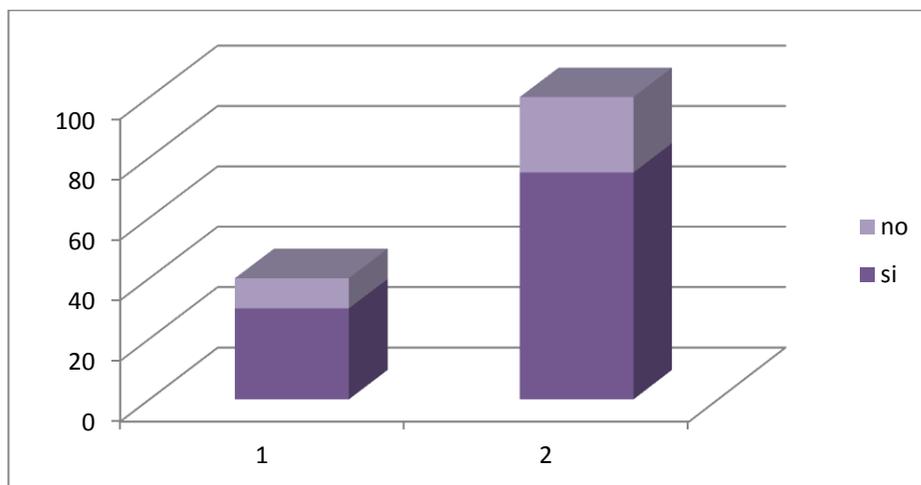
De la investigación realizada, el 10 % de los estudiantes encuestados manifiestan que siempre leen, 15% que casi siempre, 25% que frecuentemente y 50% que nunca.

Interpretación:

Por la investigación realizada me doy cuenta que la mayor parte de los estudiante nunca utiliza el diccionario para comprender un texto.

6) ¿Cree usted que en la Institución donde estudia se practica la lectura?

Respuesta	#	%
si	25	62.5
no	15	37.5
total	40	100



Análisis:

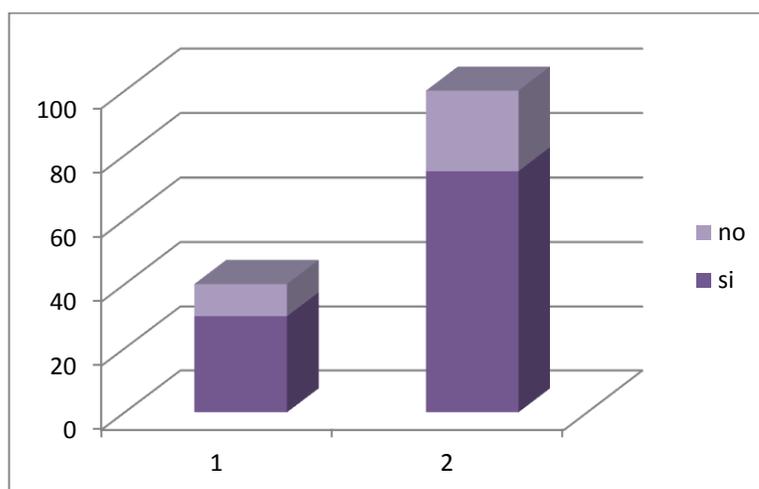
De la investigación realizada, el 62.5% de los estudiantes encuestados manifiestan que en la institución donde estudian se practica la lectura, mientras que un 37.5% dice que no.

Interpretación:

De acuerdo a los resultados obtenidos se afirma que en esta institución se practica la lectura.

7) ¿Cree usted que la lectura es importante en el proceso de enseñanza- aprendizaje?

Respuesta	#	%
si	30	75
no	10	25
total	40	100



Análisis:

De la investigación realizada, el 75% de los estudiantes encuestados manifiestan que la lectura es importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que un 25% dice que no.

Interpretación:

La lectura es importante en todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

4.2. TABULACION DE DATOS

2.1.10. ENCUESTA DIRIGIDA A PADRES DE FAMILIA.

2.1.11. ENCUESTA DIRIGIDA A LOS ESTUDIANTES.

4.2. VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS

Una vez realizada la investigación se pudo comprobar que:

- La lectura comprensiva influye en el aprendizaje de lengua y literatura en los estudiantes de la Unidad Educativa “San Francisco De Asís” del cantón Valencia de la provincia de Los Ríos durante el periodo lectivo 2012-2013.
- La habilidad oral interfiere en la capacidad lectora de los estudiantes
- El acceso léxico ayuda en la comprensión lectora de los estudiantes
- La motivación condiciona la comprensión lectora de los estudiantes

CAPÍTULO V

5.1. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1.1 CONCLUSIONES

Al haber realizado el análisis de los resultados en la encuesta se llegó a las siguientes conclusiones:

- La comprensión lectora influye en el aprendizaje de los estudiantes, es decir que para aprender es de suma importancia la comprensión lectora.
- La habilidad lectora interfiere en la comprensión de la lectura ya que cuando se lee correctamente se entiende con más facilidad un texto.
- No se utiliza el diccionario para comprender las palabras desconocidas por lo cual no comprenden un texto en su totalidad y se tiene poco léxico

5.1.2 RECOMENDACIONES.

El objetivo de esta investigación es analizar la influencia de la comprensión lectora en el aprendizaje en el área de lengua y literatura en los estudiantes, es por eso que se recomienda que:

- Para comprender un texto es fundamental leer con atención y sin entretenimiento.
- Para poder leer correctamente los docentes deben además de practicar la lectura diaria, implementar estrategias que ayuden a sobreponer este problema.
- Utilizar el diccionario para comprender un texto en su totalidad y aumentar el léxico

CAPÍTULO VI

PROPUESTA

6.1. DATOS INFORMATIVOS

6.1.1. Tema

La comprensión lectora y su influencia en el aprendizaje en el área de lengua y literatura en los estudiantes de la Unidad Educativa “San Francisco de Asís” del cantón Valencia de la provincia de Los Ríos durante el periodo lectivo 2012-2013.

6.1.2. Organización

Para ejecutar nuestra propuesta y realizar los aspectos más importantes nos sentimos apoyados por profesionales comprometidos con la docencia. Gracias a ello se llevará a cabo un conjunto de actividades ajustando los parámetros del proceso de aprendizaje y aplicándolos al proyecto de investigación.

Para el desarrollo del proyecto contamos con la colaboración de las instituciones:

- Unidad Educativa “San Francisco de Asís”

- Universidad Técnica de Babahoyo

6.1.3. Periodo de Ejecución

4 meses desde Septiembre a Febrero del 2012

6.1.4. Ubicación

Provincia Los Ríos, cantón Valencia, en la unidad educativa “San Francisco De Asís”

6.1.5. Cobertura

Este proyecto es realizado en la Unidad Educativa “San Francisco de Asís” con una cobertura de los estudiantes que asisten a la institución

6.2. ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA

Leer es un proceso mediante el cual el lector pretende entrar en comunicación con el mundo exterior, es un proceso de diálogo con los grandes pensadores de todos los tiempos para "comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto", lo cual implica una comprensión

cabal de lo que está valorando o cuestionando para no aceptar tácitamente la propuesta del autor.

La comprensión lectora básicamente es un proceso a través del cual el lector decodifica palabras e ideas del autor del texto para elaborar simbólicamente sus propios significados y compararlas con las del autor.

Es evidente en nuestras escuelas la deficiente lectura y poca comprensión, casi podemos asegurar que los niños y jóvenes "no leen con claridad ni tampoco comprenden lo que leen", pues demuestran altas dificultades para raciocinar, argumentar, resumir o proponer alternativas de solución

6.3. FINALIDAD DE LA PROPUESTA

La finalidad del proyecto es que a través de la lectura comprensiva mejorar el aprendizaje de lengua y literatura en los estudiantes de la Unidad Educativa "San Francisco de Asís" del cantón Valencia, de la provincia de Los Ríos en el periodo lectivo 2012 – 2013.

6.4. DESCRIPCION DEL PROYECTO

El proyecto nos parece factible y de suma importancia; ya que de esta manera estamos aportando en el progreso de la lectura de los estudiantes y así mejorar su comprensión no solo en el área de lengua y literatura sino en las demás áreas de estudio poniendo en

práctica diversos técnicas por parte de los maestros de la institución con la colaboración de padres de familia

6.5. FUNDAMENTACIÓN

El problema actual es que, a pesar de que se han desarrollado diversas estrategias para la comprensión lectora, al aplicarlas se obtienen los resultados poco halagadores, quizá se deba al poco desarrollo de habilidades de inferencia y exploración crítica del texto, o a que la escuela lo ha tomado como un acto "rutinario y obligatorio" y no como una acción que enseñe a vivir la realidad a través de la palabra escrita.

Por tanto, leer, es un acto de reflexión, en la que se analiza e interpreta la información del texto para lograr nuevos conocimientos.

Desde una visión emancipadora de la educación, diríamos que se lee comprensivamente en tanto y cuanto su lectura le permite comprender la propuesta del autor y lo conduce a contextualizarlas con sus propias experiencias y con lo que pretende conocer, es decir hay lectura comprensiva cuando esta le conduce a lograr aprendizajes significativos, conscientes mediante los cuales existe la posibilidad de desarrollar las habilidades del pensamiento

6.7. JUSTIFICACIÓN

El desconocimiento de estrategias por parte de los docentes y la poca colaboración de los padres y madres de familia, lejos de motivar la lectura han conducido indirectamente a que la niñez y la juventud no encuentre placer por la lectura o simplemente a realizarla de manera superficial y poco profunda. Pues no se ha logrado dotar del suficiente material de lectura y una buena organización del tiempo que le permita conjugar el juego con la lectura; mientras que en los hogares no se fomentan buenos hábitos por la lectura dejando que los niños sean absorbidos por los programas infantiles de televisión

Debe quedarnos claro que gran parte del fracaso escolar es consecuencia de la baja comprensión lectora y esta a su vez producto de una mala lectura, de allí que nuestras estrategias deben involucrar a la comunidad en general y desde luego estar orientadas a que los niños alcancen un desarrollo integral a través de sistemas de significación interpretativa y de construcción de significados por medio de la lectura comprensiva

6.8. OBJETIVOS

6.8.1. Objetivo General

- ✓ Aplicar la lectura comprensiva para el aprendizaje en el área de lengua y literatura en los estudiantes de la UNIDAD EDUCATIVA “SAN FRANCISCO DE ASÍS” del cantón Valencia, de la provincia de Los Ríos, en el periodo lectivo 2012-2013.

6.8.1. Objetivos Específicos

- ✓ Realizar talleres dirigidos a los docentes para aplicar las estrategias de lectura comprensiva
- ✓ Incentivar a los estudiantes con las nuevas estrategias de lectura dentro del aula de clases.
- ✓ Brindar charlas a los padres de familia para que apliquen la lectura en casa.

6.9. METAS

- Mejorar la lectura en los estudiantes mediante talleres dentro del aula.
- Que los maestros incentiven a los estudiantes y apliquen estrategias de lectura dentro del aula.
- Que los padres de familia se informen de la importancia de la lectura y la apliquen con sus hijos.
- Que los estudiantes de la institución comprendan la necesidad de optimizar su comprensión lectora para que puedan mejorar sus promedios.

6.10. BENEFICIARIOS

6.10.1. Beneficiarios Directos

Los beneficiarios directos de este proyecto son los estudiantes Unidad Educativa “San Francisco de Asís”

6.10.2. Beneficiarios Indirectos

Indirectamente se van a beneficiar del proyecto todos los estudiantes de la institución, como también las familias que pretenden que sus hijos sean educados de una manera más precisa y eficaz.

6.11. ESPECIFICACIÓN OPERACIONAL DE LAS ACTIVIDADES

- Conversar con las autoridades de la unidad educativa
- Proponer propuesta a autoridades y docentes
- Desarrollar talleres de capacitación para socializar el proyecto con los docentes
- Consensuar experiencias sobre la importancia de la lectura comprensiva moral y cómo influyen en el aprendizaje de lengua y literatura en los estudiantes.
- Aplicar la propuesta.

6.12. MÉTODOS Y TÉCNICAS A UTILIZARSE

6.12.1. MÉTODOS

6.12.1.1. Método Hipotético- Deductivo

Este método se basa en una hipótesis como consecuencia de sus inferencias del conjunto de datos empíricos o de principios de leyes más generales.. Es la primera vía de inferencias lógico deductivo para arribar a conclusiones particulares a partir de la hipótesis y que después se puedan comprobar experimentalmente.

- En la investigación realizada me base en una hipótesis para lo cual realice deducciones de acuerdo a lo establecido con el problema

6.12.1.2. Método de Observación Directa

Es el contacto directo con los fenómenos de la naturaleza (físicos y humanos), a su vez la presentación del material concreto para la conceptualización objetiva y precisa de los mismos.

- Para poder obtener resultados utilice el método de la observación directa sobre el problema, ya que no hay mejor método que lo observado en la vida diaria.

6.12.1.3. Método Inductivo-Deductivo

Son métodos propios para el tratamiento combinado de los pasos de la inducción con la deducción. Se impone a consideración debido al desarrollo de las ciencias. Su aceptación estriba en que en lugar de partir de la conclusión final se ofrece al estudiante los elementos que originan las generalizaciones y se lleva a inducir.

- La inducción en forma general se basa en la experiencia, en la observación de los hechos y lo posibilita a llegar al concepto de ley científica.
- Siempre debemos partir de algo general y a veces empírico para poder llegar a lo científico y por ello he utilizado este método muy conocido

6.2. TÉCNICAS:

6.12.1. Encuesta

Es un conjunto de preguntas con las cuales se busca recaudar datos por medio de un cuestionario prediseñado, dirigidas a un conjunto de personas para conocer estados de opinión

6.12.2. Cuestionario

Instrumento que a través de preguntas abiertas o cerradas permite recopilar datos de toda la población o de una parte representativa de ella.

6.13. CONTENIDO

Leer: El acto de leer consiste en el procesamiento de información de un texto escrito con la finalidad de interpretarlo. El lector a partir de la información del texto y de sus propios conocimientos mira los símbolos gráficos, los percibe, los reconoce, valiéndose de cualquiera de las técnicas o claves más adecuadas para hacerlo (configuración, análisis estructural, contexto) pronuncia oral y mentalmente para inmediatamente traduce los símbolos gráficos en ideas, que lo llevan por un proceso de comprensión, interpretación, reacción e integración.

Concluida la investigación mi objetivo principal es terminar con este problema o por lo menos interesar a los involucrados en la lectura comprensiva.

6.13.1. Estrategias básicas para el aula

Para obtener una comprensión lectora propongo las siguientes estrategias básicas con el estudiante:

- **Lectura silenciosa:** cuando se lee un texto entero con el mismo tipo básico de actitud lectora. (Luego de la lectura silenciosa se puede realizar la lectura grupal)
- **Lectura selectiva:** guiada por un propósito para extraer una vaga idea global. Se caracteriza por la combinación de lectura rápida de algunos pasajes y de lectura atenta a otros. (Se puede tomar apuntes de las partes que se consideran importantes)
- **Lectura exploratoria:** producida a saltos para encontrar un pasaje, una información determinada. (Se hojea el texto simplemente)
- **Lectura lenta:** para disfrutar de los aspectos formales del texto, para recrear sus características incluso fónicas aunque sea interiormente. (Se puede releer el texto para encontrar ideas principales y secundarias con más efectividad)

- **Lectura informativa:** de búsqueda rápida de una información puntual tal como un teléfono en la guía, una palabra en el diccionario, etc."(Recomiendo el uso del diccionario para hallar el significado de aquellas palabras desconocidas pues pueden ser la base para comprender dicha lectura)

6.13.2. Sugerencias de lectura comprensiva para practicar en casa

Es visto que los padres de familia no aplicaran las mismas estrategias que puede aplicar un docente, pero planteo unas sugerencias para que puedan inculcar el amor por la lectura desde sus hogares la cuales indico a continuación:

- **Prelectura.-** Hojear el libro. Leer primeras líneas de los primeros párrafos.
- **Lectura:** Leer párrafo a párrafo. Hacerse preguntas clave: ¿De qué o quién se habla? ¿Qué se dice de ello? etc.
- **Hablar:** Enunciar las ideas centrales. Preguntarle al texto. Expresar las ideas con mis propias palabras
- **Resumir:** Hacer resumen. Elaborar la síntesis de lo leído.

- **Cuestionar:** generar preguntas de lo leído.
- **Responder:** Clarificar el sentido cuando ha habido un fallo en la comprensión, identificando la fuente de la interrupción
- **Predecir:** Activar el conocimiento previo relevante al tema, con el propósito de aprender a anticipar qué contenidos.

6.14. DETERMINACIÓN DE PLAZOS O CALENDARIO DE ACTIVIDADES

Año	Actividades	2012 /2013			
		N o v .	D i c .	E n e r o	F e b .
	<ul style="list-style-type: none"> Recolección de información sobre lectura comprensiva. 				
	<ul style="list-style-type: none"> Selección de información correcta. 				
	<ul style="list-style-type: none"> Plantear el tema y los objetivos de la propuesta. 				
	<ul style="list-style-type: none"> Brindar charlas de capacitación a padres y docentes sobre la lectura comprensiva. 				
	<ul style="list-style-type: none"> Aplicar dentro del aula un diariamente las estrategias de lectura con los estudiantes. 				
	<ul style="list-style-type: none"> Evaluar si existe una mejora en la lectura comprensiva en los estudiantes tanto en casa como en la escuela. 				

6.15. CONOGRAMA DE LA EJECUCION DE LA PROPUESTA

Año	2012 /2013					
	S e p t .	O c t .	N o v .	D i c .	E n e r o	F e b r e r o
Actividades						
• Conversar con las autoridades de la Unidad Educativa “San Francisco De Asís”						
• Proponer propuestas a las autoridades y docentes						
• Desarrollar talleres de capacitación para socializar el proyecto educativo con los docentes						
• Aplicar la propuesta						

6.16 DETERMINACIÓN DE RECURSOS NECESARIOS

6.16.1. RECURSOS HUMANOS.

- Investigador
- Asesor de proyecto
- Docentes
- Alumnos

6.16.2. RECURSOS TÉCNICOS.

- Computadora
- Impresora
- Cartuchos de tinta
- Grabadora
- Proyector

6.16.3. RECURSOS DIDÁCTICOS.

- Cd
- Papel A4
- Carpetas
- Vinchas
- Lapiceros
- Resaltadores
- Cuadernos de apunte

6.17 PRESUPUESTO DEL PROYECTO

Para la realización del este proyecto durante el tiempo de ejecución se plantea un presupuesto de \$ 500 dólares. En el presupuesto no se considera imprevistos que puedan ocasionar el incremento de los gastos.

El presupuesto cubre el diseño y la ejecución

a) Distribución del presupuesto

TRANSPORTE:

Viático y movilización	240.00
------------------------	--------

MATERIALES:

Cd	0.50
----	------

Hojas A4	5.00
----------	------

VARIOS:

Pago de internet	8.00
------------------	------

Reproducida del proyecto	80.00
--------------------------	-------

Empastado	8.00
-----------	------

C-D	0.50
-----	------

IMPREVISTOS:

Otros no tomados en cuenta	341.50
-------------------------------	--------

TOTAL

Son: Trescientos cuarenta y un dólares con cincuenta centavos, los mismos que serán financiados con presupuesto y por aporte personal de la investigadora.

Responsable del proyecto: Egresada, Cynthia Xiomara Juez Zúñiga.

MARCO ADMINISTRATIVO

RESPONSABLES

Cynthia Xiomara Juez Zúñiga

FINANCIAMIENTO

El financiamiento del presente proyecto cuanta con recursos propios de la estudiante

PRESUPUESTO

RUBRO DE GASTOS	VALOR EN \$
·Pago de internet	\$ 40,00
·Pago de impresión de anillado	\$ 50,00
·Pago de empastado	\$ 10,00
·Cd	\$ 2,00
·Viáticos	\$ 80,00
·Refrigerio	\$ 60,00
·Materiales de oficina	\$ 20,00
·Material bibliográfico	\$ 20,00
·Imprevistos	\$ 50,00
TOTAL	\$ 332,00

BIBLIOGRAFIA

C. PLEYÁN, Lengua 6º EGB. Comprensión y expresión. Barcelona, Editorial Teide, 1976.

COOPER, J. D., Cómo mejorar la comprensión lectora, Madrid, Visor, 1990.

CORCOVAN, B.; Evans, E. (eds.), Readers, Texts, Teachers, Upper Montclair, N. J., Boynton-Cook, 1987.

Cuentecillos y otras alteraciones, Madrid, Ediciones de la Torre, 1997.

Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora/ministerio de educación Ecuador.

PERE Marquès Graells, el aprendizaje: requisitos y factores. Operaciones cognitivas. Roles de los estudiantes. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB, 2001

FELIPE ALLIENDE, Y MABEL CONDEMARIN, La lectura: teoría, evaluación y desarrollo, Santiago, Andrés Bello, 2002.

FRANCESC LOPEZ RODRIGUEZ, Comprensión Lectora- El uso de la lengua como procedimiento, Caracas, editorial Laboratorio educativo/ Grao 2001.

G. CLAXTON, Educar mentes curiosas, Madrid, Visor, 1984.

I. SOLÉ, Estrategias de lectura, Barcelona, Graó, 1992

JOHNSTO Smith, F., Para darle sentido a la lectura, Madrid, Aprendizaje Visor, 1990.N, P.H., La evaluación de la comprensión lectora, Madrid, Visor, 1989.

MORENO VÍCTOR /Leer para comprender/ / Navarra.

NIZA DOMÍNGUEZ, La lectura como potenciadora de valores en la educación básica, 2005.

NUEVA EDUCACION GENERAL BÁSICA. Aplicación práctica de la Actualización y Fortalecimiento Curricular.

ROSENBLATT, M. L., The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work, Carbondale III, Southern Illinois University Press, 1978.

SOLE, Isabel, "Estrategias de Lectura", Barcelona, 1999.

SPIRO, R. J., «Constructive processes in comprehension and recall». Em Spiro, R. et al. (eds.): Theoretical issues in reading comprehension, Hillsdale, N. J., Erlbaum, 1980.