



UNIVERSIDAD LAICA “ELOY ALFARO” DE MANABÍ
EXTENSIÓN CHONE

FACULTAD EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TRABAJO DE TITULACIÓN

LICENCIATURA EN CIENCIA DE LA EDUCACIÓN
ESPECIALIDAD PRIMARIA

TEMA:

“LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA”

AUTORA:

FREILE ZAMBRANO SANDRA ELIZABETH

TUTOR:

LIC. MARGARITA ÁVILA ROSALES, MGS.

CHONE – MANABÍ – ECUADOR

2016

Lic. Margarita Ávila Rosales, Mgs; docente de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí Campus Chone, en calidad de director de tesis,

CERTIFICO:

Que el presente Trabajo de Titulación determinado: **“LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN BÁSICA”**, ha sido exhaustivamente revisado en varias sesiones de trabajo, se encuentra lista para su presentación y apta para su revisión.

Las opiniones y conceptos vertidos en este Trabajo de Titulación son productos trabajo, y particularidad de su autora: FREILE ZAMBRANO SANDRA ELIZABETH, siendo de su exclusiva responsabilidad.

Chone, Febrero del 2016

Lic. Margarita Ávila Rosales, Mgs
TUTOR

DECLARACION AUTORÍA

Dejo constancia que el presente Trabajo de Titulación con el tema:

“LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN BÁSICA”

Es indito y es el resultado del trabajo de investigación empleado por el autor.

Sandra Elizabeth Freile Zambrano

AUTORA

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de titulación a mí misma: Sandra Elizabeth Freile Zambrano, por todo el esfuerzo, entrega y dedicación para lograr una meta más en mi vida profesional.

No ha sido fácil por las diferentes actividades que se ha tenido que cumplir con responsabilidad diariamente (Madre de Familia, Esposa y Trabajo).

Pero al final del camino todo esfuerzo tiene su recompensa.

Sandra

AGRADECIMIENTO

Agradezco infinitamente a quienes de alguna u otra manera hicieron posible de que se nos diera la oportunidad de obtener esta Licenciatura.

A mi esposo por su apoyo incondicional en este proceso educativo de mi vida.

También agradezco a mis compañeras y compañeros por todos los momentos difíciles y buenos que compartimos.

A mi tutor de titulación por su paciencia y dedicación en este trabajo.

ÍNDICE

Página de Título o Portada.....	i
Página de Certificación del Tutor.....	ii
Página de Declaratoria de Autoría.....	iii
Página de Aprobación del Tribunal.....	iv
Página Dedicatoria.....	v
Página Agradecimiento.....	vi
Índice.....	vii
1. Introducción.....	1
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
2.1. Contextos.....	3
2.1.1. Contexto Macro.....	3
2.1.2. Contexto Meso.....	3
2.1.3. Contexto Micro.....	3
2.2. Formulación del problema.....	4
2.3. Delimitación del problema.....	4
2.4. Interrogantes de la investigación.....	5
4. OBJETIVOS.....	8
4.1. Objetivo General.....	8
4.2. Objetivos Específicos.....	8
CAPÍTULO I.....	9
5.1. Comprensión Lectora.....	9
5.1.1. Antecedente Histórico.....	9
5.1.2. Teorías de las Seis Lectura.....	9
5.1.3. La Lectura como Conjunto de Habilidades o como Transferencia de Información.....	10
5.1.4. La Lectura como un Proceso Interactivo.....	11
5.2. Aprendizaje Significativo.....	30

5.2.1. Antecedente Histórico	30
5.2.2 Ventajas del Aprendizaje Significativo.....	31
5.2.3. Requisitos para lograr el Aprendizaje Significativo	31
5.2.4. Psicología Educativa y la Labor Docente	32
5.2.5. Teoría del Aprendizaje Significativo	33
5.2.6. Aprendizaje Significativo y Aprendizaje Mecánico	34
5.2.7. Aprendizaje por Descubrimiento y Aprendizaje por Recepción.....	37
5.2.7. Requisitos para el Aprendizaje Significativo	39
5.2.8. Tipos de Aprendizaje Significativo.....	41
5.2.9. Aprendizaje de Representaciones	41
5.2.10. Aprendizaje de Conceptos.....	42
5.2.11. Aprendizaje de Proposiciones.....	42
5.2.12. Principio de la Asimilación.....	43
5.2.13. Aprendizaje Supra ordenado.....	45
5.2.14. Aprendizaje Combinatorio	46
5.2.15. Diferenciación Progresiva y Reconciliación Integradora	47
5.2.16. Teoría del Aprendizaje Significativo.	49
5.2.17. Tipos de Aprendizaje Significativo.....	49
5.2.18. Aplicaciones Pedagógicas.....	50
5.2.19. Aportes de la Teoría de Ausubel en el Constructivismo.....	50
5.2.20. Aprendizaje de Representaciones	51
5.2.21. Aprendizaje de Conceptos.....	52
CAPÍTULO II	53
6. HIPÓTESIS	53
6.1. Variables	53
6.1.1. Variable Independiente.	53
6.1.2. Variable Dependiente	53
6.1.3. Término de Relación	53
CAPÍTULO III.....	55
7. METODOLOGÍA.....	55
7.1. Tipo De Investigación	55

7.2. Nivel de la Investigación	55
7.3. Métodos	55
7.4. Técnicas de Recolección de Datos	56
7.5. Población y Muestra	56
7.5.1. Población	56
7.6. Muestra	56
8. MARCO ADMINISTRATIVO	58
8.1. Recursos Humanos	58
8.2. Recursos Financieros	58
CAPÍTULO IV	59
9. RESULTADOS OBTENIDOS Y ANÁLISIS DE DATOS	59
9.1. Resultados Encuestas Aplicadas al Docentes	59
13 BIBLIOGRAFÍA	85
14. ANEXOS.....	86

1. Introducción

El presente trabajo investigativo trata de la comprensión lectora y el aprendizaje significativo, aspecto importante en la educación a tratar en la Unidad Educativa Ciudad de “Rocafuerte” Recinto Palizada, Cantón el Carmen, Provincia de Manabí. La realización de este trabajo tiene como objetivo determinar las causas en el desarrollo de la comprensión lectora, que es uno de los problemas que afectan la población estudiantil durante mucho tiempo, y que no ha permitido desarrollar en el proceso formativo una aptitud crítica y analítica. Como resultado de esto se tiene niñas y niños con bajo rendimiento en las diferentes áreas de estudios constituyéndose un obstáculo en el proceso de enseñanza - aprendizaje y por ende un bajo nivel del aprendizaje significativo.

Esta carencia se detecta en las evaluaciones SER 2008, y es necesario buscar solución a este problema que día a día va en incremento en la Unidad en mención. La lectura comprensiva debe ser la finalidad de la Unidad Educativa Ciudad de “Rocafuerte”; para alcanzar este propósito fundamental es necesario la participación activa de los docente; .el proyecto está estructurado con: el planteamiento del problema en los contextos macro, meso y micro, delimitación de la investigación, los objetivos y la justificación.

El Capítulo I se destaca el marco teórico, el mismo que muestra una breve descripción de los criterios que servirán como sustento científico para esta investigación.

En el Capítulo II se plantea la hipótesis en conjunto con las variables correspondientes.

El Capítulo III se describen las metodologías a utilizar, es decir, el tipo de investigación, el nivel de la investigación, los métodos, las técnicas de recolección de datos, la población y muestra, y su respectivo marco administrativo que consta de los recursos humanos y recursos financieros, todo esto permitió llevar a cabo el desarrollo de la investigación de manera exitosa.

En el capítulo IV se explica en detalle todos los resultados que proyectaron las encuestas y las entrevistas con sus respectivos análisis, además de la comprobación de la hipótesis.

El capítulo V encontramos las conclusiones y recomendaciones de nuestra investigación, sin olvidar las fuentes Bibliográficas que fundamento el marco referencial; el cronograma planificado de las diferentes actividades que se llevaron a cabo en el campo de acción. Cabe mencionar que los formatos utilizados se encuentran en los anexos.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Contextos

2.1.1. Contexto Macro

De acuerdo a resultados realizados por Pisa en el 2012 evalúa a nivel mundial a 65 países, de los cuales los latinoamericanos como Chile es el mejor situado a colocarse con el puesto 51 mientras que Perú quedo en el último de la lista. Esto se debe a que no fueron capaces de extrapolar sus conocimientos a situaciones de la vida diaria. Aquí se puede detectar que los estudiantes de los diferentes países latinoamericanos han demostrado tener un bajo nivel de comprensión lectora, y que si se quiere mejorar esta carencia es hora de buscar solución y cambiar los paradigmas que se encuentran enquistados en la educación que se refleja en el aprendizaje de los estudiantes.

2.1.2. Contexto Meso

En el Ecuador las evaluaciones realizadas por el BANCO MUNDIAL Y UNESCO en el dominio de matemática y comprensión lectora, los estudiantes de nivel medio y superior resultaron con un nivel educativo bajo en relación a los países desarrollados. Estas evaluaciones reflejan el gran problema que existen dentro del sistema educativo nacional. Probablemente se debe a que el sistema escolar vigente se caracteriza por ser fuertemente institucional, informativo y memorizaste. Sin dejar de considerar las reformas educativas implantadas en la actualidad por los organismos pertinentes.

2.1.3. Contexto Micro

La problemática de la comprensión lectora es evidente en nuestra Provincia de Manabí, sobre todo en la zona rural, en el Cantón El Carmen, los resultados de la prueba SER realizadas en el 2008, sus resultados fueron pésimos en el área de lengua y matemática, por tal virtud es imperativo tratar de mejorar esta deficiencia que afecta a las y los estudiantes.

En la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte”, se podrá determinar los elementos, por la cual los y las estudiantes su nivel de comprensión es bajo debido a que las y los padres de familia tienen un bajo nivel de cultura, es decir que algunos de ellos solo han terminado la educación primaria y esto repercute en el incumplimiento de las tareas, no hay estimulación en la lectura y a esto también se suma el poco recurso económico que poseen las familias.

Es preocupante ver que los estudiante de la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte”, carecen de habilidades para resolver problemas matemáticos, verbales a falta de no saber leer y ser participantes pasivos en las aulas, casi nada se ha hecho durante todas estas décadas para dar un giro motivador a ese esquema obsoleto de enseñar a leer sin comprensión lectora, esto se refleja en el bajo nivel de desarrollo del aprendizaje significativo y lo más notable son los resultados que se obtuvieron en las pruebas ser 2008.

2.2. Formulación del problema

¿Cómo incide la comprensión lectora en el aprendizaje significativo de las y los estudiantes del quinto año básico de la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte” en el Cantón El Carmen, en el segundo semestre del año 2014 - 2015?

2.3. Delimitación del problema

Campo: Educativo
Área: Pedagógica
Aspectos: Comprensión Lectora
Aprendizaje Significativo

Tema:

La comprensión lectora en el aprendizaje significativo de la Educación Básica.

Problema:

Bajo nivel de comprensión lectora

2.3.1. Delimitación Espacial: La investigación se desarrolló en el Quinto Año Básico de la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte” en el Cantón El Carmen.

2.3.2. Delimitación Temporal: La investigación se efectuó en el Segundo Semestre del Año 2014 - 2015

2.4. Interrogantes de la investigación

¿Cómo afecta el bajo nivel de comprensión lectora en el aprendizaje significativo?

¿Qué aporte brindan las madres y padres de familia al desarrollo de la comprensión lectora?

¿Cuáles son las causas de un bajo nivel de aprendizaje significativo?

¿El bajo nivel de comprensión lectora limita el desarrollo cognitivo en las diferentes áreas de estudios?

¿Cómo afecta el bajo nivel de desarrollo de Aprendizaje significativo en los y las estudiantes?

3. JUSTIFICACIÓN.

Esta investigación se justifica su realización por tener mucha importancia porque a través del problema en estudio permite conocer las diferentes dificultades que se presentan a nivel mundial ya que de acuerdo a las investigaciones América Latina se encuentra afectado muy seriamente sobre todo el Ecuador, las evaluaciones SER nos han permitido conocer esta deficiencia en nuestro país.

El programa de evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) Evalúa a los Alumnos en asignaturas como matemática, lengua y ciencia, según el informe de este programa los países con la mejor puntuación ponen énfasis en la selección de maestros, ya que los incentivan a trabajar juntos para poder alcanzar dicho propósito.

Este proyecto es de total Interés en el campo de la educación y sobre todo para contribuir al mejoramiento de las y los estudiantes de la Unidad Educativa Ciudad de Rocafuerte, que permitirá el desarrollo del aprendizaje significativo brindando a los mismos mayores oportunidades de desempeño en las áreas de lectura, matemática y ciencia.

Aunque haya muchas investigaciones que tratan sobre la comprensión lectora este es original porque permiten enfocar el problema desde el lugar de estudio por primera vez. Es factible porque se cuenta con el apoyo de autoridades, docentes madres y padres de familia de la comunidad educativa Ciudad de Rocafuerte. También se cuenta con los recursos necesarios para su desarrollo. La finalidad es disminuir la deficiencia de la comprensión lectora y alcanzar un mejor nivel de desempeño en lectura, matemática y ciencias.

Se benefició de forma directa a los estudiantes de la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte” y de manera indirecta a los docentes y a la comunidad educativa. Esta investigación se justifica de manera legal, lo tipificado en el Artículo 44 de la Constitución de la República, en donde señala que el Estado, la sociedad y la familia promoverán de forma prioritaria el derecho a su desarrollo integral, y

entendiendo y despliegue de su intelecto y de sus capacidades, potencialidades y aspiraciones, en su entorno familiar, escolar, social y comunitario de afectividad y seguridad, ya que va de la mano con la **misión y visión**; puesto que la propuesta de este trabajo, será incentivar la comprensión lectora de las y los estudiantes del Quinto Año Básico de la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte”.

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo General

Determinar la comprensión lectora en el aprendizaje significativo de las y los estudiantes del Quinto Años Básico de la Unidad Educativa Ciudad de Rocafuerte del Cantón El Carmen durante el segundo semestre el año 2014 - 2015

4.2. Objetivos Específicos

- Diagnosticar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.
- Conocer la fundamentación teórica y práctica de la comprensión lectora
- Precisar la metodología para el desarrollo de la lectura comprensiva.
- Aplicar talleres lectura para mejorar la comprensión lectora.
- Evaluar el desarrollo del aprendizaje significativo.

CAPÍTULO I

5. MARCO TEÓRICO

5.1. Comprensión Lectora.

5.1.1. Antecedente Histórico.

En este trabajo se sostiene que a través del tiempo los métodos para enseñar la lector escritura han ido cambiando de acuerdo a la realidad de cada época entre ellos se puede citar: **Método aristotélico.-** Tiene como conocimiento la investigación científica para dar razón o explicación a los hechos o fenómenos.

Método silábico.-Este ha sido utilizado por maestros, padres de familias para quitar a los y las estudiantes durante el proceso de alfabetización, alguna de las razones se deben a las ventajas que ofrecen dicho método, sin embargo es importante conocer las desventajas que este conlleva.

Método global.- Este método parte de la palabra o frase para llegar a sus elementos: la silabas, las letras, los sonidos. Este método, considerado como más natural por muchos especialistas vino a dar respuestas a las limitaciones del método tradicional que parte de las letras para llegar a las frases. Estos métodos han permitido a través de la historia mejor mejorar en el proceso de la lectura, acogiéndose al método que mejor puede aplicar y con el cual obtenga mejores resultados. .

5.1.2. Teorías de las Seis Lectura

Es un modelo de Educación Básico encaminado a la enseñanza desde temprana edad, de los hábitos de lector – escritura para así desarrollar las habilidades de expresión Básica de un buen lector. En efecto un proceso lector acabado debe

atravesar por lectura: fonética, decodificación primaria, secundaria, terciaria, categorial y semántica. Todo este proceso histórico que ha pasado el lector que ha permitido mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. En estos últimos años la lectura crítica ha dado un enorme salto que ha permitido mejorar la comprensión lectora.

La comprensión lectora es la capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global de texto mismo. (Alonso y mateos, 1985; Solé, 1987a;1978b), cuentan con un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencias previos, hipótesis, y capacidad de inferencia; un lector que permanece activo a lo largo del proceso enfrentando obstáculo y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida. Son todas estas operaciones las que le permiten comprender, atribuir significado al texto escrito.

De acuerdo al análisis interpretativo ellos dan a conocer que cuando un lector se mantiene activo a lo largo del proceso este va evolucionando porque va derribando obstáculo y a su vez superándolos; esto permite al lector recapitular, resumir y ampliar la información obtenida. Son todas estas actividades las que hacen comprender y atribuir significado al texto escrito. La comprensión tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984) referente a esta cita concuerdo con el autor , la comprensión lectora es un proceso

5.1.3. La Lectura como Conjunto de Habilidades o como Transferencia de Información

Esta teoría supone el conocimiento de las palabras como el primer nivel de la lectura, seguido de un segundo nivel que es la comprensión y un tercer nivel que es el de la evaluación. La comprensión se considera compuesta de diversos subniveles: la comprensión o habilidad para comprender explícitamente lo dicho

en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lecturacrítica o habilidad para evaluar la calidad de texto, las ideas y el propósito del autor. De acuerdo con esta concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz precisamente de extraer el significado que el mismo texto le ofrece. Esto implica reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo.

Las investigaciones llevadas a cabo por Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987), revelan que tanto los conceptos de los docentes sobre lo que es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esto pone de manifiesto que los docentes comparten mayoritariamente la visión de la lectura que corresponde a los modelos de procesamiento ascendente según los cuales la comprensión va asociada a la correcta moralización del texto. Si el estudiante lee bien, si puede decodificar el texto, lo entenderá; porque sabe hablar y entender la lengua oral.

Esta teoría tuvo tanto arraigo que aún hoy día los sistemas escolares basan en ella la enseñanza de lectura. Nuestro país no es una excepción, baste a manera de ejemplo, echar un vistazo a las guías curriculares de los programas de español y a los libros de texto existentes. Encontramos un sinnúmero de recomendaciones y ejercicios que sólo pretenden que los estudiantes extraigan el significado del texto.

5.1.4 La Lectura como un Proceso Interactivo

Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década del setenta retaron la teoría de la lectura como un conjunto de habilidades. A partir de este momento surge la teoría interactiva dentro de la cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado. Kenneth Goodman (1982) es el líder del modelo psicolingüístico. Éste parte de los siguientes supuestos: 1. La lectura es un proceso del lenguaje. 2. Los lectores son usuarios del lenguaje. 3. Los conceptos y métodos lingüísticos

pueden explicar la lectura. 4. Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto. (Citado en Dubois, p10)

Frank Smith (1980), uno de los primeros en apoyar esta teoría, destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que "en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto" (Citado en Dubois, p. 11). Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto. De manera similar Heimlich y Pittelman (1991), afirman que la comprensión lectora ha dejado de ser "un simple desciframiento del sentido de una página impresa" (p.10). Es un proceso activo en el cual los estudiantes integran su conocimiento previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.

Dubois (1991) afirma que: "el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él" (p.11). Igualmente, para Tierney y Pearson (1983) son los lectores quienes componen el significado. Por esta razón no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya.

La teoría de los esquemas explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. La lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión. Los psicólogos constructivistas retomaron el concepto del esquema utilizado por Bartlett en 1932 en sus estudios sobre la memoria para designar las estructuras cognoscitivas que se crean a partir de la experiencia previa. Un esquema, según la definen sus teóricos, es la red o categorías en la que se almacena en el cerebro lo que se aprende. De este modo, el lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivomental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Cuando una persona lee sobre un museo o ve imágenes, fotos o

lo visita, va agregando cada una de estas experiencias a su esquema de lo que es un museo. Algo que no puede hacer quien no tiene dichas experiencias. Cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema determinado, no se dispone de esquemas para activar un conocimiento determinado y la comprensión será muy difícil, si no imposible.. Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación. Cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente. (Heimlich y Pittelman,1991)

5.1.5. Componentes De La Lectura

La lectura se puede explicar a partir de dos componentes:

- El acceso léxico, el proceso de reconocer una palabra como tal. Este proceso comienza con la percepción visual. Una vez que se han percibido los rasgos gráficos (letras o palabras) puede ocurrir un acceso léxico directo, cuando nos encontramos con una palabra familiar que reconocemos de un solo golpe de vista; o bien un acceso léxico indirecto, cuando nos encontramos términos desconocidos o difíciles de leer. Entonces hemos de acudir a nuestros conocimientos sobre segmentación de palabras, o atender a las condiciones contextuales que hacen que el acceso léxico sea más rápido.

La comprensión; aquí se distinguen dos niveles.

El más elemental es comprensión de las proposiciones del texto. A las proposiciones se las considera las "unidades de significado" y son una afirmación abstracta acerca de una persona u objeto. La comprensión de las proposiciones se realiza a partir de la conjunción de los elementos textuales (información proporcionada por texto mismo) y de los elementos subjetivos (conocimientos previos). Este primer nivel, junto al acceso léxico son considerados microprocesos de la inteligencia y se realizan de forma automática en la lectura fluida.

El nivel superior de la comprensión es el de la integración de la información suministrada por el texto. Consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo como un todo. Este nivel es consciente y no automático y está considerado como un macroproceso.

Estos macroprocesos son posibles a partir del conocimiento general que el sujeto tiene sobre el mundo; es decir, para que se produzca una verdadera comprensión es necesario poseer unos conocimientos generales sobre aquello que se está leyendo. Además también serían imposibles sin un conocimiento general sobre la estructura de los textos.

5.1.5. Condicionantes De La Comprensión

La comprensión de cada lector está condicionada por un cierto número de factores que han de tenerse en cuenta al entrenar la comprensión:

- El tipo de texto: exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas.

Los textos narrativos y expositivos se organizan de manera distinta, y cada tipo posee su propio léxico y conceptos útiles. Los lectores han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen los distintos tipos de texto.

- El lenguaje oral: un factor importante que los profesores han de considerar al entrenar la comprensión lectora es la habilidad oral de un alumno y su capacidad lectora. La habilidad oral de un alumno está íntimamente relacionada con el desarrollo de sus esquemas y experiencias previas.

El lenguaje oral y el vocabulario oral configuran los cimientos sobre los cuales se va edificando luego el vocabulario lector, que es un factor relevante para la comprensión. Por tanto, el alumno carente de un buen vocabulario oral estará limitado para desarrollar un vocabulario con sentido suficientemente amplio, lo cual, a su vez, habrá de limitarlo en la comprensión de textos.

- Las actitudes: las actitudes de un alumno hacia la lectura pueden influir en su comprensión del texto. Puede que el alumno en una actitud negativa posea las habilidades requeridas para comprender con éxito un texto, pero su actitud general habrá de interferir con el uso que haga de tales habilidades.

Las actitudes y creencias que un individuo se va forjando en relación con varios temas en particular pueden afectar a su forma de comprenderlos.

- El propósito de la lectura: el propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender (atención selectiva)

- El estado físico y afectivo general.

Dentro de las actitudes que condicionan la lectura consideramos la más importante la motivación, por ello le dedicaremos una atención especial.

Ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las niñas y niños se encuentren motivados para ello, sin que esté claro que le encuentran sentido. Para esto, es necesario que el niño sepa qué debe hacer, que se sienta capaz de hacerlo y que encuentre interesante lo que se le propone que haga.

La primera condición remite a los objetivos que presiden la lectura, las otras dos se pueden analizar conjuntamente.

Un factor que contribuye a que se encuentre interesante leer un determinado material consiste en que éste le ofrezca al alumno unos retos que pueda afrontar. Así, parece más adecuado utilizar textos no conocidos, aunque su temática o contenido deberían resultar en mayor o menor grado familiares al lector; en una palabra, se trata de conocer y tener en cuenta el conocimiento previo de los niños con relación al texto que se trate y de ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado adecuado acerca de él. También hay que tener en cuenta que hay situaciones de lectura más motivadoras que otras; por ejemplo, la práctica

de una lectura fragmentada, muy frecuente en las escuelas, es más adecuada para trabajar la lectura en determinados aspectos que para que los niños lean. En cualquier caso, este tipo de lectura nunca debería ser utilizado en exclusividad.

Las situaciones de lectura más motivadoras son también las más reales: es decir, aquellas en las que el niño lee para evadirse para sentir el placer de leer, cuando se acerca al rincón de biblioteca o acude a ella. O aquellas otras en las que con un objetivo claro aborda un texto y puede manejarlo a su antojo, sin la presión de una audiencia.

La motivación está estrechamente relacionada con las relaciones afectivas que los alumnos puedan ir estableciendo con la lengua escrita. Esta debería ser mimada en la escuela, y mimados los conocimientos y progresos de los niños entorno a ella. Aunque muchas veces se atiende sobre todo a la presencia y funcionalidad de lo escrito en el aula, esta vinculación positiva se establece principalmente cuando el alumno ve que sus profesores y las personas significativas para él, valoran, usan y disfrutan de la lectura y la escritura y, por supuesto, cuando él mismo puede disfrutar con su aprendizaje y dominio.

Para que un niño se sienta implicado en la tarea de la lectura o simplemente para que se sienta motivado hacia ella, necesita tener unos indicios razonables de que su actuación será eficaz, o cuando menos, que no va a consistir en un desastre total. No se puede pedir que tenga ganas de leer aquel para quien la lectura se ha convertido en un espejo que le devuelve una imagen poco favorable de sí mismo. Sólo con ayuda y confianza la lectura dejará de ser para algunos una práctica abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: un reto estimulante.

Motivar a los niños para leer, por lo tanto, no consiste en que el maestro diga: "¡fantástico! ¡vamos a leer!" sino en que lo digan o lo piensen ellos. Esto se consigue planificando bien la tarea de lectura y seleccionando con criterio los materiales que en ella se van a trabajar, tomando decisiones acerca de las ayudas

previas que pueden necesitar algunos alumnos, evitando situaciones en las que prime la competición entre los niños, y promoviendo siempre que sea posible aquellas que se aproximen a contextos de uso real, que fomenten el gusto por la lectura y que dejen al lector que vaya a su ritmo para ir elaborando su propia interpretación (situaciones de lectura silenciosa, por ejemplo).

A continuación, nos centraremos en los factores que condicionan la comprensión desde el punto de vista del lector:

- La intención de la lectura: determinará, por una parte, la forma en que el lector abordará el escrito y, por otra, el nivel de comprensión que tolerará o exigirá para dar por buena su lectura. Desde este punto de vista, Foucambert (1976) caracteriza las diferentes maneras de abordar el escrito según el objetivo de lectura. Con una cierta mezcla de criterios, las divide en:

- Lectura silenciosa integral: cuando se lee un texto entero con el mismo tipo básico de actitud lectora.

- Lectura selectiva: guiada por un propósito ordenador o para extraer una vaga idea global. Se caracteriza por la combinación de lectura rápida de algunos pasajes y de lectura atenta a otros.

- Lectura exploratoria: producida a saltos para encontrar un pasaje, una información determinada.

- Lectura lenta: para disfrutar de los aspectos formales del texto, para recrear sus características incluso fónicas aunque sea interiormente.

- Lectura informativa: de búsqueda rápida de una información puntual tal como un teléfono en el listín, un acto en un programa, una palabra en el diccionario, etc...

- Los conocimientos aportados por el lector: el lector debe poseer conocimientos de tipo muy variado para poder abordar con éxito su lectura. La comprensión del texto resulta muy determinada por su capacidad de escoger y de activar todos los

esquemas de conocimiento pertinentes para un texto concreto. Los conocimientos previos que el lector utiliza se pueden describir agrupados en dos apartados:

- El conocimiento de la situación comunicativa-
- Los conocimientos sobre el texto escrito:
- Conocimientos paralingüísticos.
- Conocimientos de las relaciones grafofónicas.
- Conocimientos morfológicos, sintácticos y semánticos.
- Conocimientos textuales.
- Conocimientos sobre el mundo: tal como afirman Schank y Abelson (1977). Por ejemplo, las noticias del periódico son un buen ejemplo para constatar la necesidad de conocimiento previo, ya que casi siempre apelan a la información que el lector ya posee sobre los conocimientos que tratan.

5.1.6. Habilidades de Comprensión

Los datos de que disponemos hasta ahora permiten sostener claramente la idea de que la comprensión es un proceso interactivo entre el lector y el texto. Con todo, hay ciertas habilidades que pueden inculcarse a los alumnos para ayudarles a que aprovechen al máximo dicho proceso interactivo.

Una habilidad se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad (Harris y Hodges, 1981). La teoría fundamental que subyace a este enfoque de la comprensión basado en las habilidades es que hay determinadas partes, muy específicas, del proceso de comprensión que es posible enseñar.

El hecho de enseñar a un alumno estas facetas de la comprensión mejora, en teoría, el proceso global de comprensión.

Numerosos estudios han hecho el intento de identificar las habilidades de comprensión lectora (Davis, 1986, 1972; Spearritt, 1972; Trondike, 2005), pero el examen detallado de tales estudios revela que no todos los autores llegaron a aislar e identificar las mismas habilidades. La única de ellas que apareció en tres de los cuatro estudios mencionados fue la de identificación del significado de las palabras.

En una reseña sobre la documentación referente a las habilidades, Rosenshine (1980) extrajo las siguientes conclusiones:

- Es difícil establecer un listado de habilidades de comprensión perfectamente definidas.
- No es posible enseñar, lisa y llanamente, las habilidades de comprensión dentro de un esquema jerarquizado.
- No está claro cuáles ejercicios programados para entrenar las habilidades de comprensión lectora son esenciales o necesarios, si es que algunos de ellos lo es.

El proceso de comprensión de cada lector es en algún sentido distinto, en la medida que cada individuo ha desarrollado esquemas diferentes. Aparte lo cual, la forma en que dos personas hacen uso de las habilidades y procesos que les han sido enseñados como parte de la comprensión lectora también difiere.

Así pues, es poco probable que ningún cuerpo de investigaciones consiga nunca validar un listado definitivo de habilidades de comprensión y postularlas como las habilidades que es imprescindible enseñar.

Dado que la comprensión es un proceso es preciso enseñar al lector a que identifique la información relevante dentro del texto y la relacione con la información previa de que dispone. El programa para desarrollar la comprensión lectora es bastante más complejo que el de enseñar habilidades aisladas, pues supone enseñar a los lectores el "proceso" de comprender y cómo incrementarlo.

Los profesores han de enseñar tales habilidades desde una perspectiva procedural, sumando a sus estrategias de enseñanza los procesos reales que tienen lugar, más que unas cuantas habilidades de comprensión independientes entre sí.

La definición de comprensión, como ya hemos dicho anteriormente, es un proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto.. dicho proceso depende de que el lector sea capaz de:

- Entender cómo han hecho un autor o autora determinados para estructura sus ideas y la información en el texto. Hay dos tipos fundamentales de textos: narrativos y expositivos.
- Relacionar las ideas y la información extraídas del texto con las ideas o información que el lector ha almacenado ya en su mente. Estos son los llamados esquemas que el lector ha ido desarrollando con la experiencia.

El esquema siguiente resume las habilidades y procesos que han de enseñarse en los programas de comprensión, y está dividido en dos secciones fundamentales: las habilidades y procesos relacionados con ciertas claves que permiten entender el texto, y las que se utilizan para relacionar el texto con las experiencias pasadas.

I Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto

- Habilidades de vocabulario: para enseñar a los alumnos aquellas habilidades que les permitirán determinar por cuenta propia, con mayor independencia, el significado de las palabras. Tales habilidades incluyen:
- Claves contextuales: el lector recurre a las palabras que conoce para determinar el significado de alguna palabra desconocida.
- Análisis estructural: el lector recurre a los prefijos, sufijos, las terminaciones inflexivas, las palabras base, las raíces verbales, las palabras compuestas y las contracciones para determinar el significado de las palabras.

- Habilidades de uso del diccionario.
- Identificación de la información relevante en el texto: son las habilidades que permiten identificar en el texto la información relevante para los propósitos de la lectura. Tales habilidades incluyen:
 - Identificación de los detalles narrativos relevantes: el lector recurre a su conocimiento de la estructura posible de la historia para identificar la información que le permita entender la narración.
 - Identificación de la relación entre los hechos de una narración: tras identificar los elementos fundamentales de un relato, el lector determina cómo se relacionan para comprender globalmente la historia. Para ello, el niño o niña han de entender los siguientes procesos: causa y efecto y secuencia.
 - Identificación de la idea central y los detalles que la sustentan.
 - Identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material: el lector aprende a reconocer e interpretar las siguientes estructuras expositivas: descripción, agrupación, causa y efecto, aclaración, comparación.

II Procesos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas.

Inferencias: se enseña al lector a utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no se explicita en el texto. El alumno deberá apoyarse sustancialmente en su experiencia previa.

Lectura crítica: se enseña al lector a evaluar contenidos y emitir juicios a medida que lee. Se enseña al lector a distinguirla opiniones, hechos, suposiciones, prejuicios y la propaganda que pueden aparecer en el texto.

Regulación: se enseña a los alumnos ciertos procesos para que determinen a través de la lectura si lo que leen tiene sentido. Una vez que hayan asimilado tales procesos, serán capaces de clarificar los contenidos a medida que leen. Esto se

puede conseguir a través de resúmenes, clarificaciones, formulación de preguntas y predicciones

5.1.7. Estrategias de Lectura

Las estrategias, al igual que las habilidades, técnicas o destrezas, son procedimientos utilizados para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos.

Sin embargo, lo característico de las estrategias es el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; las estrategias son sospechas inteligentes (Valls, 1990), aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Su potencialidad reside en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema del que se trate. Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección (la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe) y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

Las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Esta afirmación tiene varias implicaciones:

- Si las estrategias de lectura son procedimientos y éstos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos
- Si las estrategias son procedimientos de orden elevado implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad

estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas.

Es necesario enseñar estrategias de comprensión porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy diferente índole, la mayoría de las veces, distintos de los que se usa cuando se instruye. Estos textos pueden ser difíciles, por lo creativos o porque estén mal escritos. En cualquier caso, dado que responden a una gran variedad de objetivos, cabe esperar que su estructura sea también variada, así como lo será su comprensibilidad.

Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender de todos los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos.

Las estrategias deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación ante ella (motivación, disponibilidad). Facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan.

Leer es un procedimiento, y al dominio de procedimientos se accede a través de su ejercitación comprensiva. Por esto no es suficiente que los alumnos asistan al proceso mediante el cual su profesor les muestra cómo construye sus predicciones, las verifica... hace falta además que sean los propios alumnos los que seleccionen marcas e índices, formulen hipótesis, las verifiquen, construyan interpretaciones, y que sepan que eso es necesario para obtener unos objetivos determinados.

En general hablamos de estrategias para referirnos a secuencias integradas de procedimientos que se adoptan con un determinado propósito. Es decir, las estrategias suponen que el sujeto sigue un plan de acción para resolver una determinada tarea, lo cual le lleva a adoptar una serie de decisiones con arreglo a la representación cognitiva que se tiene de la tarea en cuestión.

Al conocimiento de las propias estrategias se le llama **metacognición**, es decir, conocimiento acerca de los propios procesos de pensamiento.

La metacognición se incrementa con la edad. Los niños pequeños tienen pocas posibilidades metacognitivas mientras que los mayores son más hábiles a este respecto.

Por otra parte las estrategias metacognitivas son susceptibles de enseñarse; cabe instruir a los niños para que utilicen conscientemente una estrategia adecuada que les ayude a captar mejor los elementos de una tarea, a establecer un plan adecuado para resolverla y a controlar la secuencia de pasos que conlleva la estrategia aplicada.

En este sentido, las estrategias lectoras pueden considerarse como estrategias meta cognitivas.

Las investigaciones sugieren que las estrategias lectoras no son inherentes al sistema humano de procesamiento de información sino que implican un proceso de aprendizaje y por lo tanto su mejora depende tanto de la edad como de la historia de aprendizaje de cada uno:

- Los sujetos más jóvenes tienden a procesar los textos elemento por elemento; relacionando un gran número de características textuales que son adquiridas sin un procesamiento profundo, a partir de elementos de coherencia superficial.
- Los lectores más maduros (no se identifica exactamente con la edad; es la madurez lectora), por el contrario generan gran número de macroproposiciones.

Estas macroproposiciones proporcionan una representación jerárquicamente organizada acerca del contenido del texto que no se limita únicamente a conectar proposiciones que aparecen afirmadas únicamente en el texto, sino que realizan una conexión entre esas afirmaciones y sus esquemas de conocimiento previo.

Podemos por tanto concluir que los sujetos con estrategias más eficaces y maduras realizan operaciones destinadas a captar el significado global del texto y a producir una representación organizada, jerárquica y coherente del contenido del pasaje, teniendo en cuenta no solamente el contenido del texto sino también los esquemas de conocimiento del propio sujeto.

Por el contrario, los lectores menos eficaces e inmaduros no producían una integración de los diversos contenidos del texto procesando frase a frase de forma separada y sin relacionar suficientemente el significado del pasaje con sus esquemas de conocimiento previo.

Quizás una de las estrategias más útiles y maduras sea la "estrategia estructural" que consiste en establecer un plan de procesamiento del texto basado en seguir la estructura organizativa de las ideas del texto de forma que se vayan relacionando los detalles más importantes del pasaje con esa estructura.

Los sujetos que no son capaces de utilizar esta estrategia estructural suelen emplear una "estrategia de listado", propia de los sujetos con dificultades en comprensión y se caracteriza porque no es sistemática, no contiene un plan de procesamiento de texto, y los sujetos se limitan a recordar datos sueltos del contenido del texto

En la lectura compartida se aprende a utilizar una serie de estrategias que deberán formar parte del bagaje del alumno, de modo que pueda utilizarlas de manera autónoma.

Las tareas de lectura compartida deben ser consideradas como la ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que le son útiles para comprender

los textos. También deben ser consideradas como el medio más poderoso de que dispone el profesor para proceder a la evaluación formativa de la lectura de sus alumnos y del proceso mismo, y en este sentido, como un recurso imprescindible para intervenir de forma contingente a las necesidades que muestran o que infiere de sus alumnos.

Existe un acuerdo generalizado en considerar que las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida son las siguientes:

- Formular predicciones del texto que se va a leer
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído
- Aclarar posibles dudas acerca del texto
- Resumir las ideas del texto

De lo que se trata es de que el lector pueda establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, que las verifique y se implique en un proceso activo de control de la comprensión.

Lo importante es entender que para ir dominando las estrategias responsables de la comprensión (anticipación, verificación, autocuestionamiento...) no es suficiente con explicarlas, es necesario ponerlas en práctica comprendiendo su utilidad. Las actividades de lectura compartida deben permitir el traspaso de la responsabilidad y el control de la tarea de lectura de manos del profesor (¿de qué creéis que va el texto? ¿alguien puede explicar que es la.....? ¿hay algo que no comprendáis? Como habéis leído, esta leyenda nos habla de...) a manos del alumno.

Es necesario que los alumnos comprendan y usen comprendiendo las estrategias señaladas, y eso puede lograrse con la lectura compartida. Nunca deben convertirse los alumnos en participantes "pasivos" de la lectura, que no responden,

actúan pero no interiorizan ni se responsabilizan de esas estrategias u otras. No hay que olvidar que el fin último de toda enseñanza, y también en el caso de la lectura, es que los aprendices dejen de serlo y dominen con autonomía los contenidos que fueron objeto de instrucción.

5.1.8. Algunas condiciones para la enseñanza de la lectura.

- Partir de lo que los alumnos saben: la escolarización supone un paso muy importante para los niños y niñas al darles la posibilidad de ampliar la experiencia sobre el mundo y sus formas de representación y comunicación. Es la escuela, precisamente, la institución social encargada de ofrecerles la oportunidad de asimilar la modalidad más abstracta de representación verbal, la lengua escrita. Este aprendizaje debe realizarse a través de la reconstrucción progresiva de los conceptos que ellos ya poseen en mayor o menos grado cuando llegan a la escuela. Por ello, la valoración de los conocimientos previos sobre el escrito y la estimulación hacia su continuidad son unas tareas básicas de la escuela que deberá planificar su intervención a partir de la información que cada uno de los alumnos posee sobre la forma y la función del código escrito.

- Favorecer la comunicación descontextualizada: un tema ampliamente debatido por los estudios sociolingüísticos aplicados a la educación ha sido el de saber en qué forma y en qué medida las diferencias lingüísticas que presentan los niños y niñas al llegar a la escuela están condicionadas por su medio sociocultural de origen.

- Familiarizar a los alumnos con la lengua escrita y crear una relación positiva con el escrito: en relación con el punto anterior, la familiarización de todos los niños y niñas con el mundo de la escritura debe constituir el primer objetivo de la actuación escolar en la enseñanza de la lectura. Para ello se intensificará el contacto de los alumnos con textos escritos en actividades que conserven el sentido y el uso normal de la lectura en nuestra sociedad. La familiarización ha de englobar tanto los objetos de lectura (libros, anuncios, letreros, etc...), como las

situaciones de la vida corriente en que se recurre a la lectura (para recordar, para explicar un cuento, etc...)o los lugares donde se produce (en la biblioteca, en la secretaría, etc...).

- Fomentar la conciencia metalingüística: otra característica exigida por la comunicación escrita es un nivel elevado de conciencia metalingüística, la cual permite concentrarse en el lenguaje como objeto en sí mismo y no en su caso como vehículo de significado en el interior de una comunicación (Mattingly, 1972). Aunque los niños y niñas presentan unos determinados niveles de conciencia metalingüística a partir de su dominio oral (pueden preguntar, por ejemplo qué significa tal palabra), el acceso al escrito requiere un uso del lenguaje mucho menos transparente que en la comunicación oral y a diferentes niveles de las unidades lingüísticas.

- Utilizar textos concebidos para su lectura: para enseñar a los alumnos a reconocer y dominar las características lingüísticas y los indicios que facilitan la recepción de un texto es importante que la escuela utilice textos realmente concebidos para ser leídos. A menudo este principio es contradicho por la confección y el uso de materiales escolares que intentan facilitar la lectura de las niñas y niños a través de la propuesta de textos narrativos que ellos conocen en su versión oral o especialmente realizados para el aprendizaje escolar. Esta situación provoca problemas en el aprendizaje de la interpretación del texto porque los niños ya saben su significado si necesidad de interrogarse al respecto y también por la falta de interés que puede tener un tipo de texto tan artificial y simplificado.

- Experimentar la diversidad de textos y lecturas: la familiarización con las características del escrito implica tener experiencias con textos variados, de tal forma que se vayan aprendiendo sus características diferenciales, y que la habilidad de lectura puede ejercitarse en todas sus formas según la intención y el texto.

- Leer sin tener que oralizar: tradicionalmente, la escuela ha transmitido la idea que leer es oralizar cualquier tipo de texto escrito, unidad tras unidad, sin despegarse jamás de él y a tanta velocidad como sea posible sin cometer equivocaciones. Así, la oralización del texto, o lectura en voz alta, ha sido la principal actividad escolar del primer aprendizaje lector y es también la más utilizada cuando se aborda un texto colectivamente en los cursos superiores. Las situaciones de lectura integrada en el trabajo escolar y en la vida de la clase y de la escuela ofrecen muchas oportunidades, parecidas a las que se ofrecen al adulto, para leer silenciosamente sin necesidad de decir el texto en voz alta.

A pesar de todo, será preciso prever momentos de intercambio entre el maestro y sus alumnos, sea individualmente o en grupo, sobre los textos que han leído o que están leyendo, para saber qué interpretan y cómo resuelven los problemas de comprensión, y también para poder ayudarles y sugerirles formas de proceder más adecuadas, si es preciso. Así pues, sería conveniente provocar a menudo situaciones para hablar de lo que se lee y de cómo se hace, más que dedicar horas y horas simplemente a oralizar textos.

- La lectura en voz alta: la lectura en voz alta tiene que ser una actividad presente en la educación lectora, si no es entendida simplemente como la oralización de un texto. Leer en voz alta tiene sentido cuando se considera como una situación de comunicación oral en la que alguien desea transmitir lo que dice un texto a un receptor determinado. Es posible que sea necesario comunicar el resultado de una búsqueda de información a los demás miembros del grupo, que se quiera ofrecer el placer de la realización sonora de un texto literario o que sea preciso comunicar algo simultáneamente a muchos receptores.

5.2. Aprendizaje Significativo

5.2.1. Antecedente Histórico

A finales del siglo XIX y comienzos del XX, se dieron migraciones de judíos a América Latina, es decir, entre 1905 y 1914 llegaron setecientos mil judíos, los cuales venían huyendo de las diversas guerras y conflictos que estaban ocurriendo en Europa Central y Medio Oriente, en busca de una nueva vida. Estas familias se ubicaron en New York, trabajaban en la industria del vestido, la cual se estaba expandiendo. Muchos de ellos se enlistaban en sindicatos y movimientos de izquierda, ya que trabajaban dieciséis horas al día por un sueldo miserable. Michael Gold describe en su libro JUDIO SIN DINERO, la vida de estos inmigrantes durante ese período.

Respecto al aprendizaje significativo (Pacheco Oswaldo 2003), afirma que... “el sujeto relaciona sus conocimientos previos con los nuevos dotándolos así de coherencia respecto a su estructura cognitivas”(p.51).

En esta definición el autor habla de la relación que existe entre la información previa y la nueva, la cual los estudiantes la pueden utilizar para la solución de problemas en la vida diaria.

La perspectiva de Ausubel: En la década de los 70's, las propuestas de Bruner sobre el Aprendizaje por Descubrimiento estaban tomando fuerza. En ese momento, las escuelas buscaban que los niños construyeran su conocimiento a través del descubrimiento de contenidos. Ausubel considera que el aprendizaje por descubrimiento no debe ser presentado como opuesto al aprendizaje por exposición (recepción), ya que éste puede ser igual de eficaz, si se cumplen unas características. Así, el aprendizaje escolar puede darse por recepción o por descubrimiento, como estrategia de enseñanza, y puede lograr un aprendizaje significativo o memorístico y repetitivo. De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura

cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando.

5.2.2 Ventajas del Aprendizaje Significativo

- Produce una retención más duradera de la información.
- Facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos de forma significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido.
- La nueva información al ser relacionada con la anterior, es guardada en la memoria a largo plazo.
- Es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno.
- Es personal, ya que la significación de aprendizaje depende los recursos cognitivos del estudiante.

5.2.3. Requisitos para lograr el Aprendizaje Significativo

Significatividad lógica del material: el material que presenta el maestro al estudiante debe estar organizado, para que se dé una construcción de conocimientos. Significatividad psicológica del material: que el alumno conecte el nuevo conocimiento con los previos y que los comprenda. También debe poseer una memoria de largo plazo, porque de lo contrario se le olvidará todo en poco tiempo.

Actitud favorable del alumno: ya que el aprendizaje no puede darse si el alumno no quiere. Este es un componente de disposiciones emocionales y actitudinales, en donde el maestro sólo puede influir a través de la motivación. Tomando en consideración la propuesta de los autores HIEMILICH Y PITTELMAN (1991). Se considera esta propuesta como una alternativa para disminuir la carencia de la comprensión lectora en los y las estudiantes del quinto años de educación básica de la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte”, donde se detecta un 50 % de un

bajo nivel de comprensión lectora y aprendizaje significativo, esto como resultado de que los estudiantes no han tenido un proceso activo que les permita integrar el conocimiento previo con la nueva información como lo manifiestan los autores antes mencionados.

5.2.4. Psicología Educativa y la Labor Docente

Durante mucho tiempo se consideró que el aprendizaje era sinónimo de cambio de conducta, esto, porque dominó una perspectiva conductista de la labor educativa; sin embargo, se puede afirmar con certeza que el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta, conduce a un cambio en el significado de la experiencia.

La experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia.

Para entender la labor educativa, es necesario tener en consideración otros tres elementos del proceso educativo: los profesores y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que éste se produce y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo.

Lo anterior se desarrolla dentro de un marco psicoeducativo, puesto que la psicología educativa trata de explicar la naturaleza del aprendizaje en el salón de clases y los factores que lo influyen, estos fundamentos psicológicos proporcionan los principios para que los profesores descubran por si mismos los métodos de enseñanza más eficaces, puesto que intentar descubrir métodos por "Ensayo y error" es un procedimiento ciego y, por tanto innecesariamente difícil y antieconómico (AUSUBEL: 1983).

Cuando Ausubel manifiesta que la labor educativa no solo implica pensamiento también se necesita de lo afectivo cuando se combina estas dos cosas se está enriqueciendo su experiencia al igual que él se está de acuerdo y que a más de

aquello existe tres elementos del proceso educativo que se señalan en el párrafo anterior.

En este sentido una "teoría del aprendizaje" ofrece una explicación sistemática, coherente y unitaria del ¿cómo se aprende?, ¿Cuáles son los límites del aprendizaje?, ¿Por qué se olvida lo aprendido?, y complementando a las teorías del aprendizaje encontramos a los "principios del aprendizaje", ya que se ocupan de estudiar a los factores que contribuyen a que ocurra el aprendizaje, en los que se fundamentará la labor educativa; en este sentido, si el docente desempeña su labor fundamentándola en principios de aprendizaje bien establecidos, podrá racionalmente elegir nuevas técnicas de enseñanza y mejorar la efectividad de su labor.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, ofrece en este sentido el marco apropiado para el desarrollo de la labor educativa, así como para el diseño de técnicas educacionales coherentes con tales principios, constituyéndose en un marco teórico que favorecerá dicho proceso.

5.2.5. Teoría el Aprendizaje Significativo

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad.

Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas meta cognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la

labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Ausubel resume este hecho en el epígrafe de su obra de la siguiente manera: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente".

5.2.6. Aprendizaje Significativo y Aprendizaje Mecánico

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (AUSUBEL; 1983 :18). aporte todas y todo a los docentes deben conocer de la teoría del aprendizaje de Ausubel para para que se pueda impartir una clase con éxito ya que él considera que los estudiante poseen en su estructura cognitiva que sirve como punto de partida para la nueva información esta puede ser una idea, un símbolo, una proposición descartando la idea de que los estudiantes parte de cero o de mente en blanco.

Esto quiere decir que en el proceso educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos, estos son: ideas, proposiciones, estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar. El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante("subsunsor") pre

existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras.

A manera de ejemplo en física, si los conceptos de sistema, trabajo, presión, temperatura y conservación de energía ya existen en la estructura cognitiva del alumno, estos servirán de subsunsores para nuevos conocimientos referidos a termodinámica, tales como máquinas térmicas, ya sea turbinas de vapor, reactores de fusión o simplemente la teoría básica de los refrigeradores; el proceso de interacción de la nueva información con la ya existente, produce una nueva modificación de los conceptos subsunsores (trabajo, conservación de energía, etc.), esto implica que los subsunsores pueden ser conceptos amplios, claros, estables o inestables. Todo ello depende de la manera y la frecuencia con que son expuestos a interacción con nuevas informaciones.

En el ejemplo dado, la idea de conservación de energía y trabajo mecánico servirá de "anclaje" para nuevas informaciones referidas a máquinas térmicas, pero en la medida de que esos nuevos conceptos sean aprendidos significativamente, crecerán y se modificarían los subsunsores iniciales; es decir los conceptos de conservación de la energía y trabajo mecánico, evolucionarían para servir de subsunsores para conceptos como la segunda ley termodinámica y entropía.

La característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsunsores pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva. Aporte es importante saber sobre la característica más importante del

aprendizaje significativo es la interacción de los conocimientos de la estructura cognitiva con la nueva información si se considera esto de una manera organizada a la hora de dar la clase se estará mejorando el aprendizaje significativo y evolucionando los subsunsores ya que de esta manera están listos para recibir e interactuar una nueva información.

El aprendizaje mecánico, contrariamente al aprendizaje significativo, se produce cuando no existen subsunsores adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos pre-existentes, un ejemplo de ello sería el simple aprendizaje de fórmulas en física, esta nueva información es incorporada a la estructura cognitiva de manera literal y arbitraria puesto que consta de puras asociaciones arbitrarias, [cuando], "el alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativo" (independientemente de la cantidad de significado potencial que la tarea tenga)... (Ausubel; 1983: 37).

Aunque el aprendizaje se vuelve mecánico cuando el maestro no explora la estructura cognitiva, no hay subsunsores y el aprendizaje no se almacena y esto es posible que ocurra en diferentes instituciones sin considerar que los estudiantes que aprenden mecánicamente pronto olvidan, es verdad que muchas veces necesitamos de la memorización como por ejemplo memorizar un poema las equivalencias químicas etc pero no es lo que se necesita para tener estudiantes críticos y que puedan resolver los problemas de sus tareas. Diariamente en este aspecto se está de acuerdo con Ausubel.

Obviamente, el aprendizaje mecánico no se da en un "vacío cognitivo" puesto que debe existir algún tipo de asociación, pero no en el sentido de una interacción como en el aprendizaje significativo. El aprendizaje mecánico puede ser necesario en algunos casos, por ejemplo en la fase inicial de un nuevo cuerpo de conocimientos, cuando no existen conceptos relevantes con los cuales pueda interactuar, en todo caso el aprendizaje significativo debe ser preferido, pues, este

facilita la adquisición de significados, la retención y la transferencia de lo aprendido.

5.2.7. Aprendizaje por Descubrimiento y Aprendizaje por Recepción.

En la vida diaria se producen muchas actividades y aprendizajes, por ejemplo, en el juego de " tirar la cuerda " ¿ No hay algo que tira del extremo derecho de la cuerda con la misma fuerza que yo tiro del lado izquierdo? ¿Acaso no sería igual el tirón si la cuerda estuviera atada a un árbol que si mi amigo tirara de ella?, Para ganar el juego ¿ no es mejor empujar con más fuerza sobre el suelo que tirar con más fuerza de la cuerda? Y ¿ Acaso no se requiere energía para ejercer esta fuerza e impartir movimiento?. Estas ideas conforman el fundamento en física de la mecánica, pero ¿Cómo deberían ser aprendidos?, ¿ Se debería comunicar estos fundamentos en su forma final o debería esperarse que los alumnos los descubran?, Antes de buscar una respuesta a estas cuestiones, evaluemos la naturaleza de estos aprendizajes.

En el aprendizaje por recepción, el contenido o motivo de aprendizaje se presenta al alumno en su forma final, sólo se le exige que internalice o incorpore el material (leyes, un poema, un teorema de geometría, etc.) que se le presenta de tal modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en un momento posterior.

En el caso anterior la tarea de aprendizaje no es potencialmente significativa ni tampoco convertida en tal durante el proceso de internalización, por otra parte el aprendizaje por recepción puede ser significativo si la tarea o material potencialmente significativos son comprendidos e interactúan con los "subsunoeres" existentes en la estructura cognitiva previa del educando.

Apórtese considera valedero lo que se manifiesta sobre el aprendizaje por recepción ,que el estudiante que aprende de esta manera no es el cien por ciento significativo pero si este es comprendido y interactúa con los subsunoeres

encuentran en su estructura cognitiva puede ser significativo. En el aprendizaje por descubrimiento, lo que va a ser aprendido no se da en su forma final, sino que debe ser re-construido por el alumno antes de ser aprendido e incorporado significativamente en la estructura cognitiva.

El aprendizaje por descubrimiento involucra que el alumno debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognitiva y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el aprendizaje deseado. Si la condición para que un aprendizaje sea potencialmente significativo es que la nueva información interactúe con la estructura cognitiva previa y que exista una disposición para ello del que aprende, esto implica que el aprendizaje por descubrimiento no necesariamente es significativo y que el aprendizaje por recepción sea obligatoriamente mecánico.

Tanto uno como el otro pueden ser significativo o mecánico, dependiendo de la manera como la nueva información es almacenada en la estructura cognitiva; por ejemplo el armado de un rompecabezas por ensayo y error es un tipo de aprendizaje por descubrimiento en el cual, el contenido descubierto (el armado) es incorporado de manera arbitraria a la estructura cognitiva y por lo tanto aprendido mecánicamente, por otro lado una ley física puede ser aprendida significativamente sin necesidad de ser descubierta por el alumno, está puede ser oída, comprendida y usada significativamente, siempre que exista en su estructura cognitiva los conocimientos previos apropiados.

Las sesiones de clase están caracterizadas por orientarse hacia el aprendizaje por recepción, esta situación motiva la crítica por parte de aquellos que propician el aprendizaje por descubrimiento, pero desde el punto de vista de la transmisión del conocimiento, es injustificado, pues en ningún estadio de la evolución cognitiva del educando, tienen necesariamente que descubrir los contenidos de aprendizaje a fin de que estos sean comprendidos y empleados significativamente. El "método del descubrimiento" puede ser especialmente apropiado para ciertos aprendizajes

como por ejemplo, el aprendizaje de procedimientos científicos para una disciplina en particular, pero para la adquisición de volúmenes grandes de conocimiento, es simplemente inoperante e innecesario según Ausubel, por otro lado, el "método expositivo" puede ser organizado de tal manera que propicie un aprendizaje por recepción significativo y ser más eficiente que cualquier otro método en el proceso de aprendizaje-enseñanza para la asimilación de contenidos a la estructura cognitiva.

Finalmente es necesario considerar lo siguiente: "El aprendizaje por recepción, si bien es fenomenológicamente más sencillo que el aprendizaje por descubrimiento, surge paradójicamente ya muy avanzado el desarrollo y especialmente en sus formas verbales más puras logradas, implica un nivel mayor de madurez cognoscitiva (AUSUBEL;1983,36).

Siendo así, un niño en edad pre escolar y tal vez durante los primeros años de escolarización, adquiere conceptos y proposiciones a través de un proceso inductivo basado en la experiencia no verbal, concreta y empírica. Se puede decir que en esta etapa predomina el aprendizaje por descubrimiento, puesto que el aprendizaje por recepción surge solamente cuando el niño alcanza un nivel de madurez cognitiva tal, que le permita comprender conceptos y proposiciones presentados verbalmente sin que sea necesario el soporte empírico concreto.

5.2.7. Requisitos para el Aprendizaje Significativo

Al respecto AUSUBEL dice: El alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria (AUSUBEL;1983: 48).

Lo anterior presupone:Que el material sea potencialmente significativo, esto implica que el material de aprendizaje pueda relacionarse de manera no arbitraria

y sustancial (no al pie de la letra) con alguna estructura cognoscitiva específica del alumno, la misma que debe poseer "significado lógico" es decir, ser relacionable de forma intencional y sustancial con las ideas correspondientes y pertinentes que se hallan disponibles en la estructura cognitiva del alumno, este significado se refiere a las características inherentes del material que se va aprender y a su naturaleza.

Cuando el significado potencial se convierte en contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático dentro de un individuo en particular como resultado del aprendizaje significativo, se puede decir que ha adquirido un "significado psicológico" de esta forma el emerger del significado psicológico no solo depende de la representación que el alumno haga del material lógicamente significativo, " sino también que tal alumno posea realmente los antecedentes ideáticos necesarios" (AUSUBEL:1983:55) en su estructura cognitiva.

El que el significado psicológico sea individual no excluye la posibilidad de que existan significados que sean compartidos por diferentes individuos, estos significados de conceptos y proposiciones de diferentes individuos son lo suficientemente homogéneos como para posibilitar la comunicación y el entendimiento entre las personas.

Por ejemplo, la proposición: "en todos los casos en que un cuerpo sea acelerado, es necesario que actúe una fuerza externa sobre tal para producir la aceleración", tiene significado psicológico para los individuos que ya poseen algún grado de conocimientos acerca de los conceptos de aceleración, masa y fuerza.

Disposición para el aprendizaje significativo, es decir que el alumno muestre una disposición para relacionar de manera sustantiva y no literal el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva. Así independientemente de cuanto significado potencial posea el material a ser aprendido, si la intención del alumno es memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como sus

resultados serán mecánicos; de manera inversa, sin importar lo significativo de la disposición del alumno, ni el proceso, ni el resultado serán significativos, si el material no es potencialmente significativo, y si no es relacionable con su estructura cognitiva.

5.2.8. Tipos de Aprendizaje Significativo

Es importante recalcar que el aprendizaje significativo no es la "simple conexión" de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva del que aprende, por el contrario, sólo el aprendizaje mecánico es la "simple conexión", arbitraria y no sustantiva; el aprendizaje significativo involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje. Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones conceptos y de proposiciones.

5.2.9. Aprendizaje de Representaciones

Es el aprendizaje más elemental del cual dependen los demás tipos de aprendizaje. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos, al respecto AUSUBEL dice:

Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan (AUSUBEL;1983:46).

Este tipo de aprendizaje se presenta generalmente en los niños, por ejemplo, el aprendizaje de la palabra "Pelota", ocurre cuando el significado de esa palabra pasa a representar, o se convierte en equivalente para la pelota que el niño está percibiendo en ese momento, por consiguiente, significan la misma cosa para él; no se trata de una simple asociación entre el símbolo y el objeto sino que el niño los relaciona de manera relativamente sustantiva y no arbitraria, como una

equivalencia representacional con los contenidos relevantes existentes en su estructura cognitiva.

5.2.10. Aprendizaje de Conceptos

Los conceptos se definen como "objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos" (AUSUBEL 1983:61), partiendo de ello podemos afirmar que en cierta forma también es un aprendizaje de representaciones.

Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos. Formación y asimilación. En la formación de conceptos, los atributos de criterio (características) del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis, del ejemplo anterior podemos decir que el niño adquiere el significado genérico de la palabra "pelota" , ese símbolo sirve también como significante para el concepto cultural "pelota", en este caso se establece una equivalencia entre el símbolo y sus atributos de criterios comunes. De allí que los niños aprendan el concepto de "pelota" a través de varios encuentros con su pelota y las de otros niños.

El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva por ello el niño podrá distinguir distintos colores, tamaños y afirmar que se trata de una "Pelota", cuando vea otras en cualquier momento.

5.2.11. Aprendizaje de Proposiciones.

Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones.

El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva.

Es decir, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e idiosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición.

5.2.12. Principio de la Asimilación

El Principio de asimilación se refiere a la interacción entre el nuevo material que será aprendido y la estructura cognoscitiva existente origina una reorganización de los nuevos y antiguos significados para formar una estructura cognoscitiva diferenciada, esta interacción de la información nueva con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognitiva propician su asimilación.

Por asimilación entendemos el proceso mediante el cual " la nueva información es vinculada con aspectos relevantes y pre existentes en la estructura cognoscitiva, proceso en que se modifica la información recientemente adquirida y la estructura pre existente (AUSUBEL; 1983:71), al respecto Ausubel recalca: Este proceso de interacción modifica tanto el significado de la nueva información como el significado del concepto o proposición al cual está afianzada. (AUSUBEL; 1983:120).

El producto de la interacción del proceso de aprendizaje no es solamente el nuevo Evidentemente, el producto de la interacción A' a' puede modificarse después de

un tiempo; por lo tanto la asimilación no es un proceso que concluye después de un aprendizaje significativo sino, que continua a lo largo del tiempo y puede involucrar nuevos aprendizajes así como la pérdida de la capacidad de reminiscencia y reproducción de las ideas subordinadas.

Para tener una idea más clara de cómo los significados recién asimilados llegan a estar disponibles durante el periodo de aprendizaje, AUSUBEL plantea que durante cierto tiempo "son dissociables de sus subsunores, por lo que pueden ser reproducidos como entidades individuales lo que favorece la retención de a'.

La teoría de la asimilación considera también un proceso posterior de "olvido" y que consiste en la "reducción" gradual de los significados con respecto a los subsunores. Olvidar representa así una pérdida progresiva de la sociabilidad de las ideas recién asimiladas respecto a la matriz ideática a la que estén incorporadas en relación con la cual surgen sus significados (AUSUBEL;1983:126)

Es necesario mencionar que la asimilación obliterada "sacrifica" un cierto volumen de información detallada y específica de cualquier cuerpo de conocimientos. Este aprendizaje se presenta cuando la nueva información es vinculada con los conocimientos pertinentes de la estructura cognoscitiva previa del alumno, es decir cuando existe una relación de subordinación entre el nuevo material y la estructura cognitiva pre existente, es el típico proceso de subsunción. El aprendizaje de conceptos y de proposiciones, hasta aquí descritos reflejan una relación de subordinación, pues involucran la subsunción de conceptos y proposiciones potencialmente significativos a las ideas más generales e inclusivas ya existentes en la estructura cognoscitiva.

Ausubel afirma que la estructura cognitiva tiende a una organización jerárquica en relación al nivel de abstracción, generalidad e exclusividad de las ideas, y que, "la organización mental" [...] ejemplifica una pirámide [...] en que las ideas más inclusivas se encuentran en el ápice, e incluyen ideas progresivamente menos amplias (AUSUBEL;1983:121). El aprendizaje subordinado puede a su vez ser de

dos tipos: Derivativo y Correlativo. El primero ocurre cuando el material es aprendido y entendido como un ejemplo específico de un concepto ya existente, confirma o ilustra una proposición general previamente aprendida.

El significado del nuevo concepto surge sin mucho esfuerzo, debido a que es directamente derivable o está implícito en un concepto o proposición más inclusiva ya existente en la estructura cognitiva, por ejemplo, si estamos hablando de los cambios de fase del agua, mencionar que en estado líquido se encuentra en las "piletas", sólido en el hielo y como gas en las nubes se estará promoviendo un aprendizaje derivativo en el alumno, que tenga claro y preciso el concepto de cambios de fase en su estructura cognitiva. Cabe indicar que los atributos de criterio del concepto no cambian, sino que se reconocen nuevos ejemplos.

El aprendizaje subordinado es correlativo, "si es una extensión elaboración, modificación o limitación de proposiciones previamente aprendidas"(AUSUBEL; 1983: 47). En este caso la nueva información también es integrada con los subsunsores relevantes más inclusivos pero su significado no es implícito por lo que los atributos de criterio del concepto incluido pueden ser modificados. Este es el típico proceso a través del cual un nuevo concepto es aprendido.

5.2.13. Aprendizaje Supra ordenado

Ocurre cuando una nueva proposición se relaciona con ideas subordinadas específicas ya establecidas, "tienen lugar en el curso del razonamiento inductivo o cuando el material expuesto [...]implica la síntesis de ideas componentes" (AUSUBEL; 1983:83), por ejemplo: cuando se adquieren los conceptos de presión, temperatura y volumen, el alumno más tarde podrá aprender significado de la ecuación del estado de los gases perfectos; los primeros se subordinan al concepto de ecuación de estado lo que representaría un aprendizaje superordinado. Partiendo de ello se puede decir que la idea supra ordenada se define mediante un conjunto nuevo de atributos de criterio que abarcan las ideas subordinadas, por

otro lado el concepto de ecuación de estado, puede servir para aprender la teoría cinética de los gases.

El hecho que el aprendizaje superordinado se torne subordinado en determinado momento, nos confirma que ella estructura cognitiva es modificada constantemente; pues el individuo puede estar aprendiendo nuevos conceptos por subordinación y a la vez, estar realizando aprendizajes supraordinados (como en el anterior) posteriormente puede ocurrir lo inverso resaltando la característica dinámica de la evolución de la estructura cognitiva.

5.2.14. Aprendizaje Combinatorio

Este tipo de aprendizaje se caracteriza por que la nueva información no se relaciona de manera subordinada, ni superordinada con la estructura cognoscitiva previa, sino se relaciona de manera general con aspectos relevantes de la estructura cognoscitiva. Es como si la nueva información fuera potencialmente significativa con toda la estructura cognoscitiva.

Considerando la disponibilidad de contenidos relevantes apenas en forma general, en este tipo de aprendizaje, las proposiciones son, probablemente las menos relacionables y menos capaces de "conectarse" en los conocimientos existentes, y por lo tanto más dificultosa para su aprendizaje y retención que las proposiciones subordinadas y supraordinadas; este hecho es una consecuencia directa del papel crucial que juega la disponibilidad subsunsores relevantes y específicos para el aprendizaje significativo.

Finalmente el material nuevo, en relación con los conocimientos previos no es más inclusivo ni más específico, sino que se puede considerar que tiene algunos atributos de criterio en común con ellos, y pese a ser aprendidos con mayor dificultad que en los casos anteriores se puede afirmar que "Tienen la misma estabilidad [...] en la estructura cognoscitiva" (AUSUBEL;1983:64), porque

fueron elaboradas y diferenciadas en función de aprendizajes derivativos y correlativos, son ejemplos de estos aprendizajes las relaciones entre masa y energía, entre calor y volumen esto muestran que implican análisis, diferenciación, y en escasas ocasiones generalización , síntesis.

5.2.15. Diferenciación Progresiva y Reconciliación Integradora

Como ya fue dicho antes, en el proceso de asimilación las ideas previas existentes en la estructura cognitiva se modifican adquiriendo nuevos significados. La presencia sucesiva de este hecho "Produce una elaboración adicional jerárquica de los conceptos o proposiciones" (AUSUBEL;1983:539), dando lugar a una diferenciación progresiva. Este es un hecho que se presenta durante la asimilación, pues los conceptos subsunsores están siendo reelaborados y modificados constantemente, adquiriendo nuevos significados, es decir, progresivamente diferenciados. Este proceso se presenta generalmente en el aprendizaje subordinado (especialmente en el correlativo).

Por otro lado, si durante la asimilación las ideas ya establecidas en la estructura cognitiva son reconocidas y relacionadas en el curso de un nuevo aprendizaje posibilitando una nueva organización y la atribución de un significado nuevo, a este proceso se le podrá denominar según AUSUBEL reconciliación integradora, este proceso se presentan durante los aprendizajes supraordinados y combinatorios, pues demandan de una recombinação de los elementos existentes en la estructura cognitiva.(MOREIRA: 1993).

La diferenciación progresiva y la reconciliación integradora son procesos dinámicos que se presentan durante el aprendizaje significativo. La estructura cognitiva se caracteriza por lo tanto, por presentar una organización dinámica de los contenidos aprendidos. Según AUSUBEL, la organización de éstos, para un área determinada del saber en la mente del individuo tiende a ser una estructura jerárquica en la que las ideas más inclusivas se sitúan en la cima y

progresivamente incluyen proposiciones, conceptos y datos menos inclusivos y menos diferenciados (AHUAMADA:1983).

Todo aprendizaje producido por la reconciliación integradora también dará a una mayor diferenciación de los conceptos o proposiciones ya existentes pues la reconciliación integradora es una forma de diferenciación progresiva presente durante el aprendizaje significativo. Los conceptos de diferenciación progresiva y reconciliación integradora pueden ser aprovechados en la labor educativa, puesto que la diferenciación progresiva puede provocarse presentando al inicio del proceso educativo, las ideas más generales e inclusivas que serán enseñadas, para diferenciarlos paulatinamente en términos de detalle y especificidad, por ello se puede afirmar que: Es más fácil para los seres humanos captar aspectos diferenciados de un todo inclusivo previamente aprendido, que llegar al todo a partir de sus componentes diferenciados ya que la organización de los contenidos de una cierta disciplina en la mente de un individuo es una estructura jerárquica(AHUAMADA 1983:87).

Por ello la programación de los contenidos no solo debe proporcionar una diferenciación progresiva sino también debe explorar explícitamente las relaciones entre conceptos y relaciones, para resaltar las diferencias y similitudes importantes, para luego reconciliar las incongruencias reales o aparentes.

Finalmente, la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora son procesos estrechamente relacionados que ocurren a medida que el aprendizaje significativo ocurre. En el aprendizaje subordinado se presenta una asimilación (subsunción) que conduce a una diferenciación progresiva del concepto o proposición subsunso; mientras que en el proceso de aprendizaje supraordinado y en el combinatorio a medida que las nuevas informaciones son adquiridas, los elementos ya existentes en la estructura cognitiva pueden ser precisados, relacionados y adquirir nuevos significados y como consecuencia ser

reorganizados así como adquirir nuevos significados. En esto último consiste la reconciliación integradora.

5.2.16. Teoría del Aprendizaje Significativo.

La perspectiva de Ausubel: En la década de los 70's, las propuestas de Bruner sobre el Aprendizaje por Descubrimiento estaban tomando fuerza. En ese momento, las escuelas buscaban que los niños construyeran su conocimiento a través del descubrimiento de contenidos. Ausubel considera que el aprendizaje por descubrimiento no debe ser presentado como opuesto al aprendizaje por exposición (recepción), ya que éste puede ser igual de eficaz, si se cumplen unas características. Así, el aprendizaje escolar puede darse por recepción o por descubrimiento, como estrategia de enseñanza, y puede lograr un aprendizaje significativo o memorístico y repetitivo.

De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando.

5.2.17. Tipos de Aprendizaje Significativo

Aprendizaje de representaciones: es cuando el niño adquiere el vocabulario. Primero aprende palabras que representan objetos reales que tienen significado para él. Sin embargo no los identifica como categorías. Aprendizaje de conceptos: el niño, a partir de experiencias concretas, comprende que la palabra "mamá" puede usarse también por otras personas refiriéndose a sus madres. También se presenta cuando los niños en edad preescolar se someten a contextos de aprendizaje por recepción o por descubrimiento y comprenden conceptos abstractos como "gobierno", "país", "mamífero"

Aprendizaje de proposiciones: cuando conoce el significado de los conceptos, puede formar frases que contengan dos o más conceptos en donde afirme o niegue algo. Así, un concepto nuevo es asimilado al integrarlo en su estructura cognitiva con los conocimientos previos.

Por diferenciación progresiva: cuando el concepto nuevo se subordina a conceptos más inclusivos que el alumno ya conocía. Por reconciliación integradora: cuando el concepto nuevo es de mayor grado de inclusión que los conceptos que el alumno ya conocía. Por combinación: cuando el concepto nuevo tiene la misma jerarquía que los conocidos. Ausubel concibe los conocimientos previos del alumno en términos de esquemas de conocimiento, los cuales consisten en la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad.

5.2.18. Aplicaciones Pedagógicas.

El maestro debe conocer los conocimientos previos del alumno, es decir, se debe asegurar que el contenido a presentar pueda relacionarse con las ideas previas, ya que al conocer lo que sabe el alumno ayuda a la hora de planear. Organizar los materiales en el aula de manera lógica y jerárquica, teniendo en cuenta que no sólo importa el contenido sino la forma en que se presenta a los alumnos. Considerar la motivación como un factor fundamental para que el alumno se interese por aprender, ya que el hecho de que el alumno se sienta contento en su clase, con una actitud favorable y una buena relación con el maestro, hará que se motive para aprender. El maestro debe tener utilizar ejemplos, por medio de dibujos, diagramas o fotografías, para enseñar los conceptos.

5.2.19. Aportes de la Teoría de Ausubel en el Constructivismo

El principal aporte es su modelo de enseñanza por exposición, para promover el aprendizaje significativo en lugar del aprendizaje de memoria. Este modelo

consiste en explicar o exponer hechos o ideas. Este enfoque es de los más apropiados para enseñar relaciones entre varios conceptos, pero antes los alumnos deben tener algún conocimiento de dichos conceptos. Otro aspecto en este modelo es la edad de los estudiantes, ya que ellos deben manipular ideas mentalmente, aunque sean simples. Por esto, este modelo es más adecuado para los niveles más altos de primaria en adelante.

Otro aporte al constructivismo son los organizadores anticipados, los cuales sirven de apoyo al alumno frente a la nueva información, funciona como un puente entre el nuevo material y el conocimiento actual del alumno. Estos organizadores pueden tener tres propósitos: dirigir su atención a lo que es importante del material; resaltar las relaciones entre las ideas que serán presentadas y recordarle la información relevante que ya posee.

Lo importante para ambos es conocer las ideas previas de los alumnos. Proponen la técnica de los mapas conceptuales a través de dos procesos: diferenciación progresiva y reconciliación integradora

Es importante recalcar que el aprendizaje significativo no es la "simple conexión" de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva del que aprende, por el contrario, sólo el aprendizaje mecánico es la "simple conexión", arbitraria y no sustantiva; el aprendizaje significativo involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje.

Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones, conceptos y de proposiciones.

5.2.20. Aprendizaje de Representaciones

Es el aprendizaje más elemental del cual dependen los demás tipos de aprendizaje. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos, al respecto Ausubel dice:

Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan. Es cuando el niño adquiere el vocabulario. Primero aprende palabras que representan objetos reales que tienen significado para él. Sin embargo no los identifica como categorías.

5.2.21. Aprendizaje de Conceptos

De acuerdo con Ausubel (1983). Los conceptos se definen como "objetos, eventos, situaciones o propiedades que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos"(p.61) Partiendo de ello podemos afirmar que en cierta forma también es un aprendizaje de representaciones.

Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos. Formación y asimilación. En la formación de conceptos, los atributos de criterio (características) del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis, del aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva. Un ejemplo de esto es cuando el niño, a partir de experiencias concretas, comprende que la palabra "mamá" puede usarse también por otras personas refiriéndose a sus madres. También se presenta cuando los niños en edad preescolar se someten a contextos de aprendizaje por recepción o por descubrimiento y comprenden conceptos abstractos como "gobierno", "país", "mamífero"

CAPÍTULO II

6. HIPÓTESIS

La comprensión lectora incide en el aprendizaje significativo de las y los estudiantes del Quinto Años Básico de la Unidad Educativa Ciudad de Rocafuerte del Cantón El Carmen durante el segundo semestre del año 2014 - 2015

6.1. Variables

6.1.1. Variable Independiente.

Comprensión Lectora

6.1.2. Variable Dependiente

Aprendizaje Significativo

6.1.3. Término de Relación

Incide

6.1.2. Operacionalización de las Variables

Variable Independiente: Comprensión Lectora				
Tema:	Categorías:	Indicadores	Técnica de recogida	Fuente de información
Respecto al aprendizaje significativo (Pacheco Oswaldo 2003), afirma que...”el sujeto relaciona sus conocimientos previos con los nuevos dotándolos así de coherencias respecto a su estructura cognitiva”	Aprendizaje	% de asistencia Significativo % de cumplimiento eficiencia en los trabajos	Ficha de Observación Entrevista Encuesta	Textos Libros Revistas
	Conocimientos previos y nuevos	Nº de respuestas acertadas Nivel de Investigación categórica % de relación de los contenidos a tratar en la clase		
	Estructuras cognitivas	Respuestas acertadas en el taller de la lectura Estructura en la redacción de síntesis		
Variable Independiente: Aprendizaje significativo.				
Tema:	Categorías:	Indicadores	Técnica de recogida	Fuente de información
La comprensión tal y como se concibe actualmente es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. (Anderson y Pearson 1984)	Proceso	Cognitivos Procedimentales Actitudinales	Ficha de Observación Entrevista Encuesta	Textos Libros Revistas
	Lector	Pre lectura, Lectura Pos – lectura.		
	Significado	Definiciones Conceptos Comprensión de conceptos		

CAPÍTULO III

7. METODOLOGÍA

7.1. Tipo De Investigación

El tipo de investigación que se aplicó para el presente Trabajo de Titulación será una investigación

DOCUMENTAL.- Permitió recopilar información bibliográfica sobre la comprensión lectora y el aprendizaje significativo, para lo que se recurrirá a textos especializados.

DE CAMPO.- Permitió recopilar información de forma directa de los estudiantes del Quinto Año Básico de la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte”.

7.2. Nivel de la Investigación

Para la elaboración de este trabajo de investigación se utilizó los siguientes niveles:

Exploratorio.- Porque indagó y recolectó información sobre cómo se desarrolla actualmente la comprensión lectora en las y los estudiantes.

Descriptivo.- Se describen los procesos, analizando las posibles mejoras que se debe implementar

7.3. Métodos

Los métodos que se utilizó en esta investigación son:

Sintético.- Este método será utilizado porque permitió seguir paso a paso la investigación y así obtener los resultados deseados.

Analítico.- Este método será utilizado para poder investigar la problemática, analizando primeramente las posibles necesidades y los aspectos de adelanto y de esta manera hacer un estudio más profundo.

Inductivo-Deductivo.- Sirvió para inducir la problemática y deducir una solución.

7.4. Técnicas de Recolección de Datos

El presente trabajo es una investigación cualitativa y cuantitativa; se hizo uso de la siguiente técnica:

Entrevista: Se la aplicó a la Directora de la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte”

Encuesta: Padres de Familia y Docentes del de la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte”

En los anexos se encontrará el formato correspondiente a la encuesta

7.5. Población y Muestra

7.5.1. Población

Como población se considerará a 357 personas, relacionadas directa e indirectamente con la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte”:

7.6. Muestra

La muestra se determinara aplicando la siguiente formula

$$n = \frac{N}{E^2 (N-1) + 1}$$

Significados:

n= Tamaño de la muestra.

N= Población.

E= Error del muestreo 8%.

$$n = \frac{357}{(0.08) (357-1)+1}$$

$$n = \frac{357}{0.0064 (356)+1}$$

$$n = \frac{357}{2.2784+1}$$

$$n = \frac{357}{3.2784}$$

$$n = 108.8945$$

$$n = 109$$

Directora de la Unidad Educativa “Ciudad De Rocafuerte”	1
Docentes de la Unidad Educativa “Ciudad De Rocafuerte”	10
Padres de Familia de la Unidad Educativa “Ciudad De Rocafuerte”	98

Tabla 1: Muestra

Elaboración: Autora del Trabajo de Titulación

8. MARCO ADMINISTRATIVO

8.1. Recursos Humanos

Los recursos humanos que intervino en el desarrollo del presente trabajo de investigación son:

La Investigadora:

- Freile Zambrano Sandra Elizabeth

Tutor del Trabajo de Titulación.

- Lic. Margarita Ávila Rosales, Mgs.

8.2. Recursos Financieros

DESCRIPCIÓN	CANTIDAD	UNIDAD DE MEDIDA	COSTO UNITARIO	COSTO TOTAL
Internet	200	Horas	1.00	200.00
Impresiones	600	Unidad	0.25	150.00
Anillados	3	Unidad	1.50	4.50
Empastado	3	Unidad	10.00	30.00
Cds	1	Unidad	1	1.00
Elaboración de la propuesta	1	Unidad	600.00	600.00
Imprevisto	1	Unidad		95.05
COSTO TOTAL				1045.55

Tabla 2:Presupuesto General

Elaboración: Autora del Trabajo de Titulación

CAPÍTULO IV

9. RESULTADOS OBTENIDOS Y ANÁLISIS DE DATOS

9.1. Resultados Encuestas Aplicadas al Docentes

1.- ¿Tiene conocimiento usted, sobre el concepto de comprensión lectora?

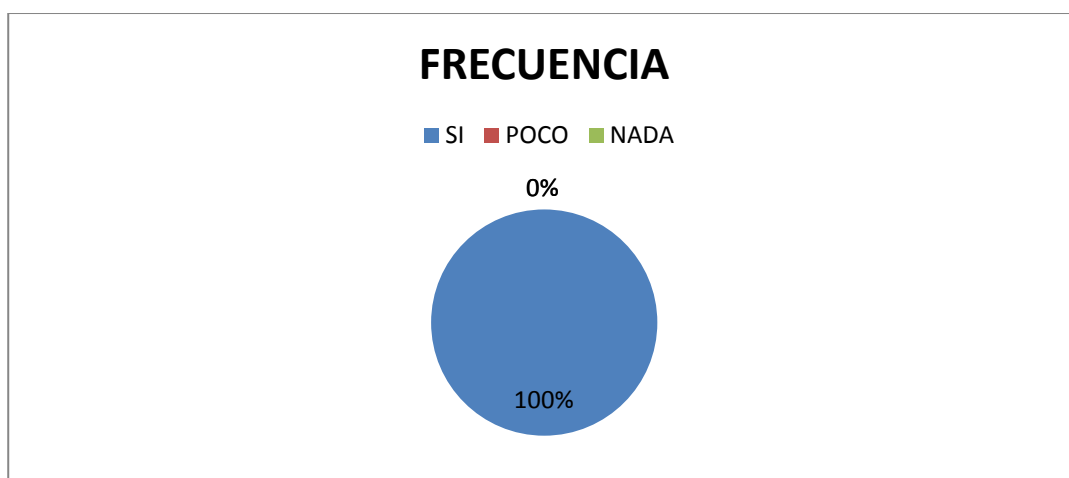
TABLA N° 1

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	10	100%
POCO	0	0%
NADA	0	0%
TOTAL	10	100%

Fuente: Docentes de la U.E. "Ciudad De Rocafuerte"

Elaboración: Sandra Freile Zambrano

GRAFICO N° 1



Análisis e Interpretación

Se preguntó a los docentes si tienen el conocimiento sobre el concepto de comprensión lectora y el resultado fue que los **100%** docentes expresaron que sí. A través de esta interrogante se puede constatar que existe un alto porcentaje conocedores sobre esta temática.

2.- ¿Cree usted que la comprensión lectora afecte el aprendizaje significativo?

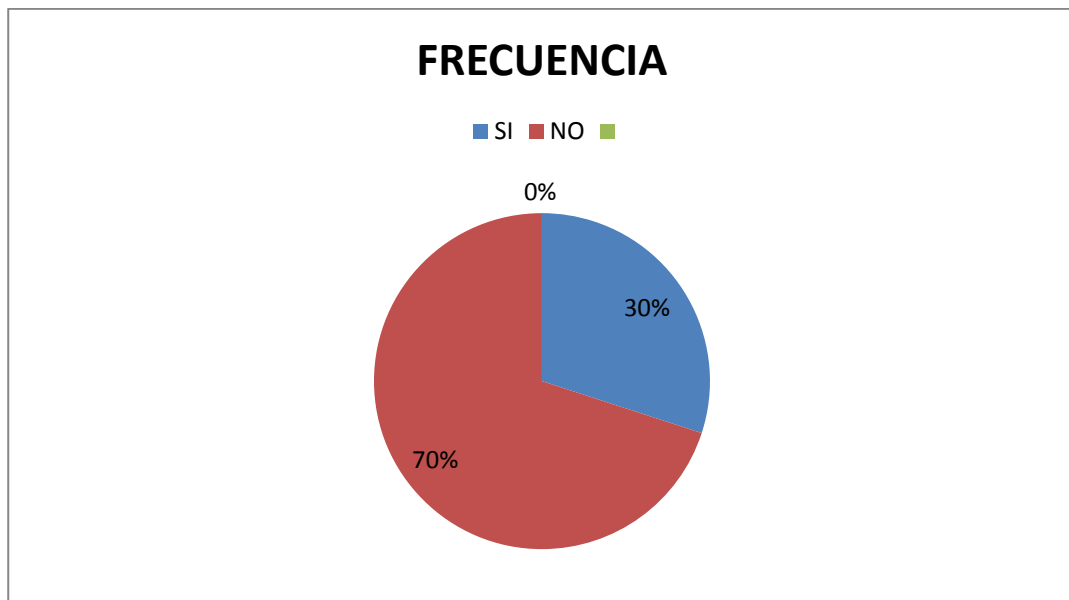
TABLA N° 2

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	3	30%
NO	7	70%
TOTAL	10	100%

Fuente: Docentes de la U.E. "Ciudad De Rocafuerte"

Elaboración: Sandra Freile Zambrano

GRAFICO N° 2



Análisis e Interpretación

Se preguntó a los docentes si la comprensión lectora afecta el aprendizaje significativo y manifestaron lo siguiente: 3 docentes que equivalen al **30%**, indicaron que sí, mientras que 7 docentes que constituyen el **70%** expresaron que no. De acuerdo a los resultados obtenidos en la presente interrogante se puede evidenciar que existe un alto porcentaje de docentes que creen que la comprensión lectora no afecta el aprendizaje significativo.

3.- ¿Aplica usted, estrategias metodológicas en el aula de clases para mejorar la comprensión lectora?

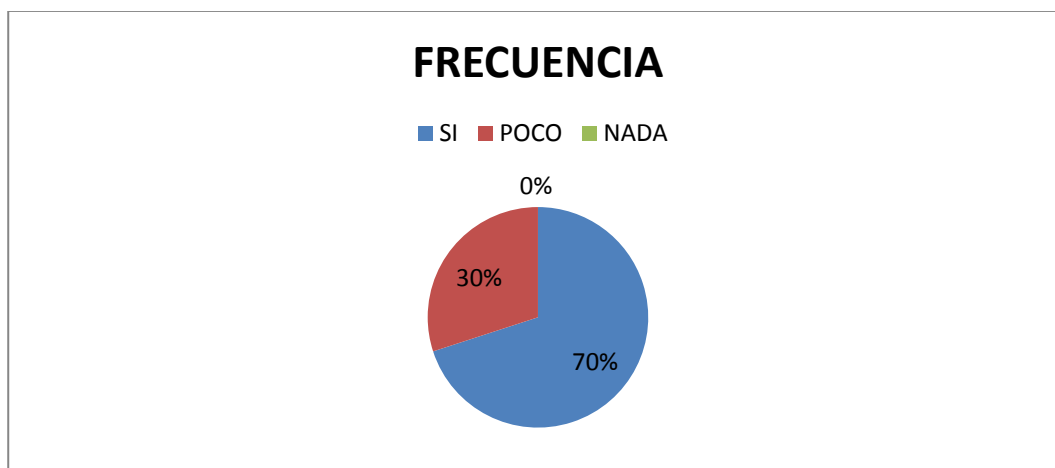
TABLA N° 3

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	7	70%
POCO	3	30%
NADA	0	0%
TOTAL	10	100%

Fuente: Docentes de la U.E. "Ciudad De Rocafuerte"

Elaboración: Sandra Freile Zambrano

GRAFICO N° 3



Análisis e Interpretación

Para dilucidar esta interrogante se preguntó a los docentes, si aplicaban estrategias metodológicas en el aula de clases para mejorar la comprensión lectora y respondieron lo siguiente: 7 docentes que corresponde el **70%** indicaron que poco, 3 docentes que constituyen el **30%** manifestaron que mucho. De estos resultados se puede observar que existe un porcentaje alto de docentes que poco aplican estrategias metodológicas en el aula, porque no tienen el dominio de los métodos, esto indica la posibilidad de que se aplique la propuesta de esta investigación.

4.- ¿Aplica usted métodos y técnicas para evaluar a las y los estudiantes para el desarrollo del aprendizaje significativo?

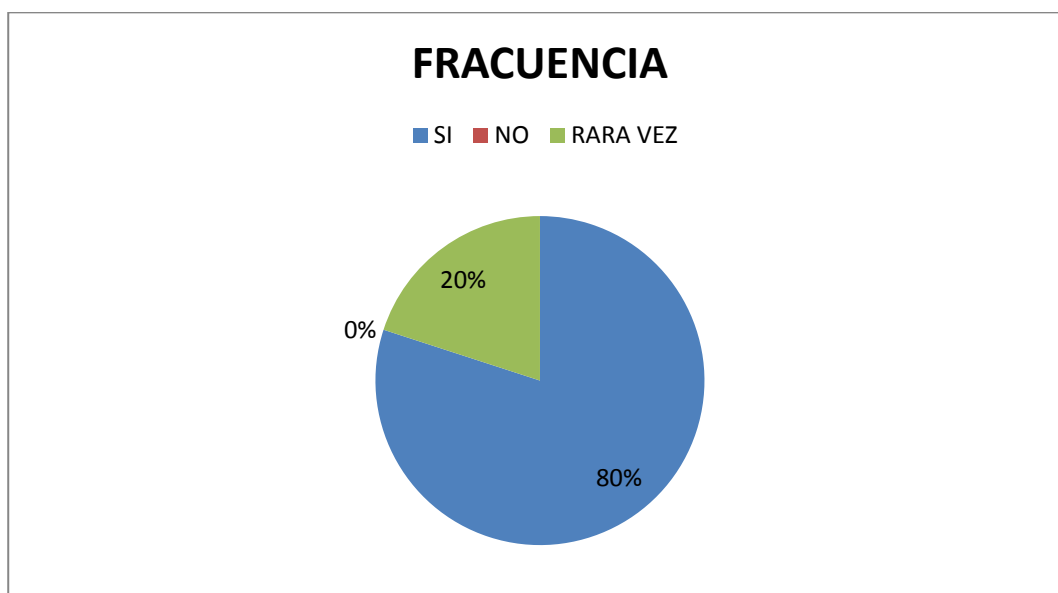
TABLA N° 4

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	8	80.00%
NO	0	0%
RARA VEZ	8	20%
TOTAL	10	100%

Fuente: Docentes de la U.E. "Ciudad De Rocafuerte"

Elaboración: Sandra Freile Zambrano

GRAFICO N° 4



Análisis e Interpretación

En esta encuesta dirigida a los docentes el **80%** indicó que si utilizan métodos y técnicas, para evaluar el desarrollo del aprendizaje significativo, demostrando que hay una verdadera preocupación por parte del docente para mejorar el mismo, y el **20%** manifestó que rara vez.

5.- ¿Cree usted que los estudiantes conocen la importancia que tiene la lectura para mejorar el desarrollo del aprendizaje significativo?

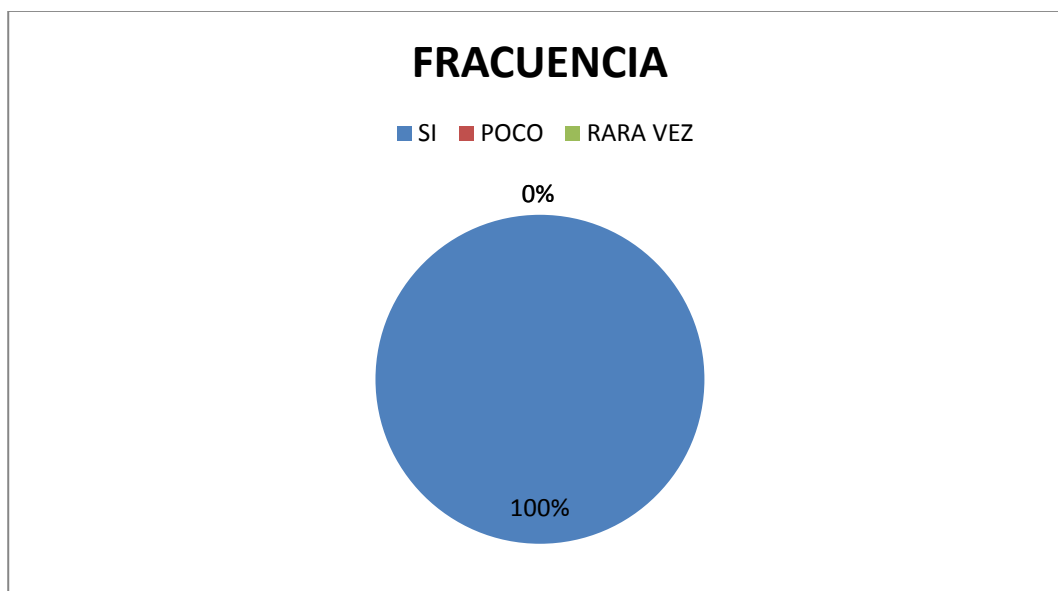
TABLA N° 5

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	10	100%
POCO	0	0%
NADA	0	0%
TOTAL	10	100%

Fuente: Docentes de la U.E. "Ciudad De Rocafuerte"

Elaboración: Sandra Freile Zambrano

GRAFICO N° 5



Análisis e Interpretación

En esta interrogante los docentes encuestados que forman el **100%** concuerdan que los estudiantes conocen poco sobre la importancia que tiene la lectura para mejorar el desarrollo del aprendizaje significativo. Por tal motivo es necesario aplicar nuevas estrategias, como las que se proponen en esta investigación para mejorar esta carencia en el proceso de enseñanza aprendizaje.

6.- ¿Cuándo las y los estudiantes no han comprendido la lectura, usted le ayuda con una retroalimentación a su comprensión?

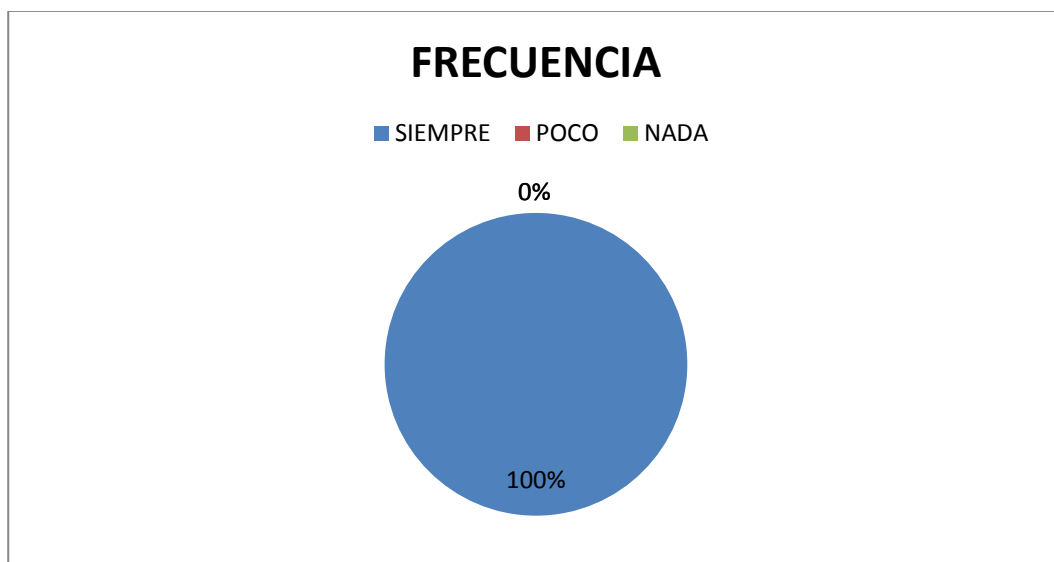
TABLA N° 6

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	10	100%
POCO	0	0%
NADA	0	0%
TOTAL	10	100%

Fuente: Docentes de la U.E. "Ciudad De Rocafuerte"

Elaboración: Sandra Freile Zambrano

GRAFICO N° 6



Análisis e Interpretación

En esta pregunta los Docentes respondieron el siguiente: 10 que corresponde el **100%** indicaron que siempre realizan retro alimentación, esto da a entender que los docentes se preocupan en ayudar a los estudiantes en el proceso de la lectura.

7.- ¿Conoce usted lo que es un aprendizaje significativo?

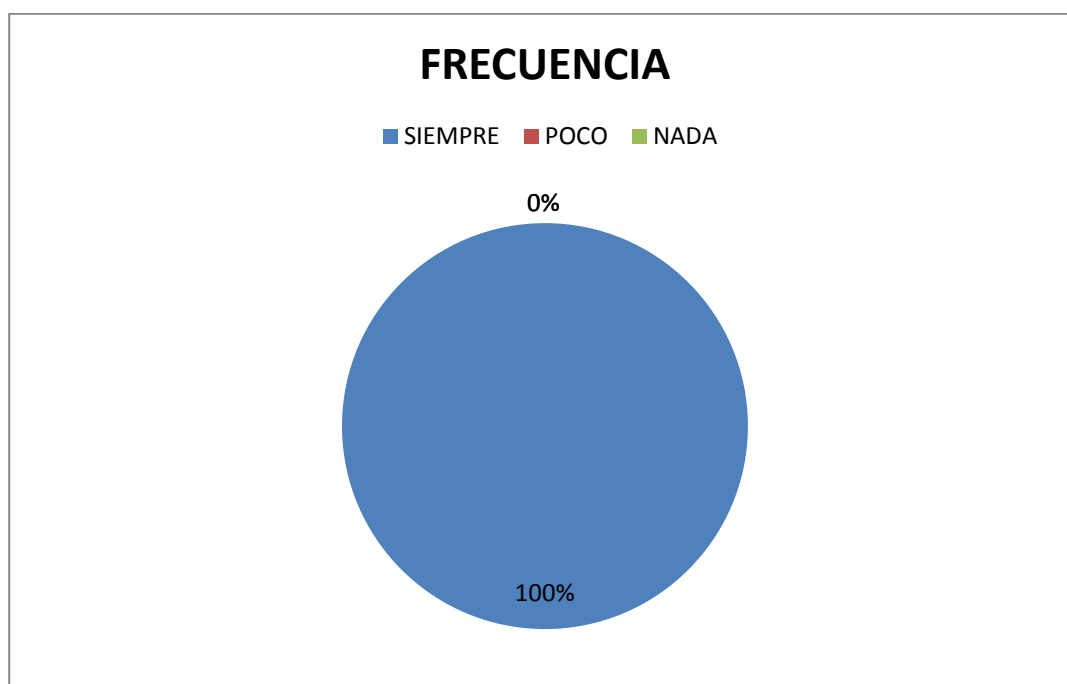
TABLA N° 7

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
POCO	10	100%
MUCHO	0	0%
NADA	0	0%
TOTAL	10	100%

Fuente: Docentes de la U.E. "Ciudad De Rocafuerte"

Elaboración: Sandra Freile Zambrano

GRAFICO N° 7



Análisis e Interpretación

En esta encuesta dirigida a los docentes la totalidad **100%** manifestaron conocer poco lo que es un aprendizaje significativo, lo que es necesario que los docentes se preparen y conozcan sobre el mismo, para poder ayudar a los estudiantes.

8.- ¿En la Institución que usted Labora evalúan el aprendizaje significativo?

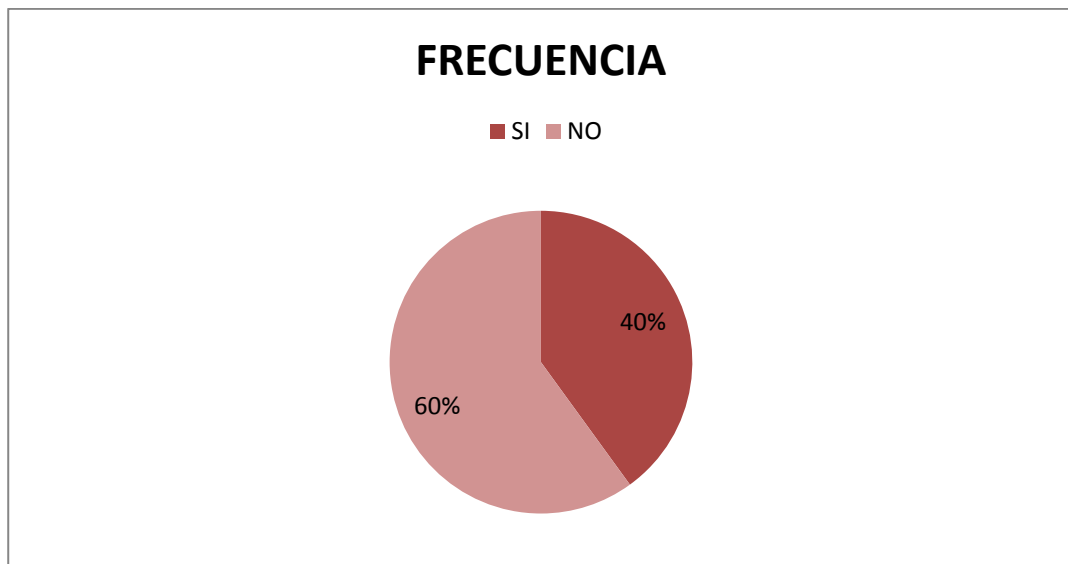
TABLA N° 8

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	4	40%
NO	6	60%
TOTAL	10	100%

Fuente: Docentes de la U.E. "Ciudad De Rocafuerte"

Elaboración: Sandra Freile Zambrano

GRAFICO N° 8



Análisis e Interpretación

Se preguntó a los docentes si evalúan el desarrollo del aprendizaje significativo y expresaron lo siguiente, 4 docentes que equivalen al 40 % indicaron que si, 6 docentes que corresponde al 60 % indicaron que no. Esto significa que existen docentes que no evalúan el aprendizaje significativo por desconocimiento, por lo que se reflejan en los estudiantes que no tengan un buen rendimiento académico y por ende no sean eficientes.

9.- ¿Cree usted que la comprensión lectora incide en el aprendizaje significativo de las y los estudiantes?

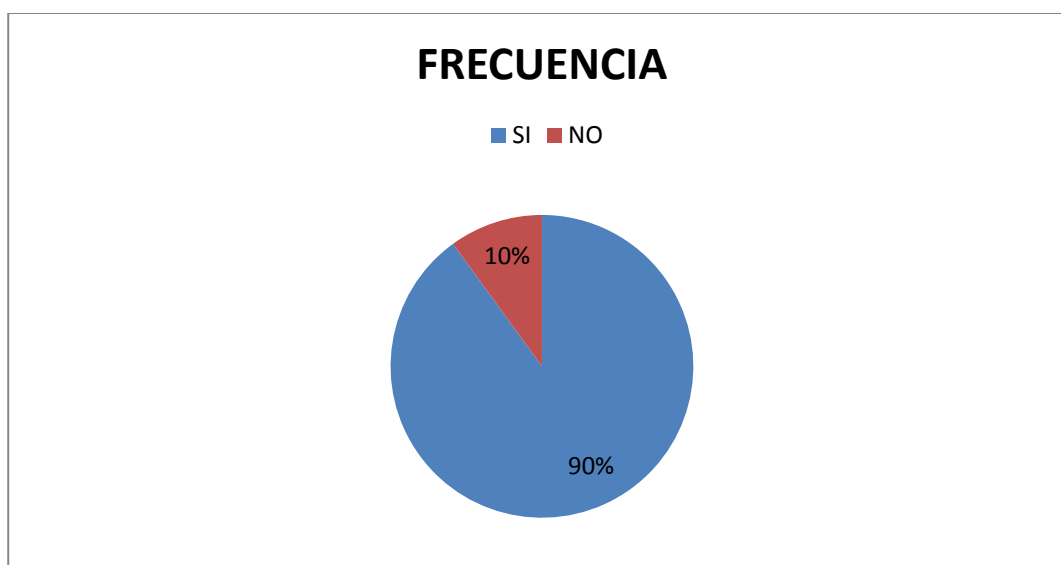
TABLA N° 9

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	9	90%
NO	1	10%
TOTAL	10	100%

Fuente: Docentes de la U.E. "Ciudad De Rocafuerte"

Elaboración: Sandra Freile Zambrano

GRAFICO N° 9



Análisis e Interpretación

En esta interrogante los docentes expresaron lo siguiente: 9 que corresponde al **90%** manifestaron que si incide el aprendizaje significativo en la comprensión lectora mientras que una persona que corresponde al **10%** dice que no. Cabe indicar que los docentes de la unidad educativa ciudad de Rocafuerte están conscientes de la importancia que tiene la comprensión lectora en el aprendizaje significativo.

10.- ¿Motiva usted a las y los estudiantes aplicar practica de lectura?

TABLA N° 10

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	10	100%
POCO	0	0%
NADA	0	0%
TOTAL	10	100%

Fuente: Docentes de la U.E. "Ciudad De Rocafuerte"

Elaboración: Sandra Freile Zambrano

GRAFICO N° 10



Análisis e Interpretación

En esta interrogante 10 docente que corresponde al **100%** manifestaron que siempre motivan a los estudiantes a la lectura, por tal razón los docentes saben de su rol y lo interactivo que es la lectura para los estudiantes.

9.2 Resultado de la encuesta aplicada a los Padres de Familia

1.- ¿Sabe o tiene usted conocimientos sobre el concepto que es comprensión lectora?

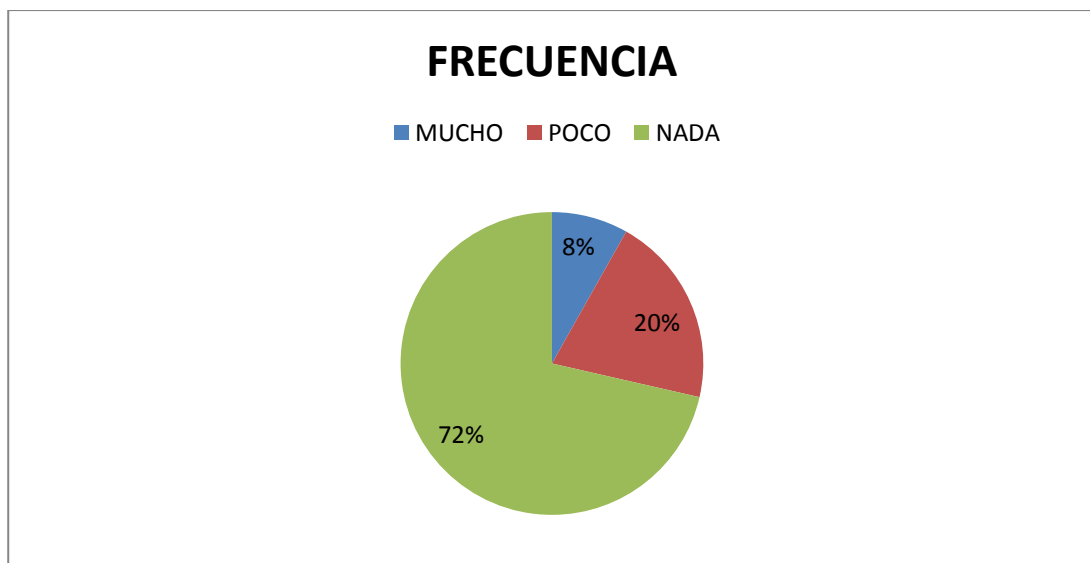
TABLA N° 1

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUCHO	8	8.10%
POCO	20	10.40%
NADA	70	71.42%
TOTAL	98	100%

Fuente: Padres de Familia U.E “Ciudad De Rocafuerte”

Elaboración: Sandra Freile Zambrano

GRAFICO N° 1



Análisis e Interpretación

En esta encuesta dirigida a los Padres de Familia el **71,42%** indicó que nada conocen sobre comprensión lectora, en cambio el **8,16%** manifiesta que si saben mucho de lo que se trata la comprensión lectora. Esto indica que se debe aplicar la propuesta de esta investigación.

2.- ¿Conoce usted lo que significa comprensión lectora?

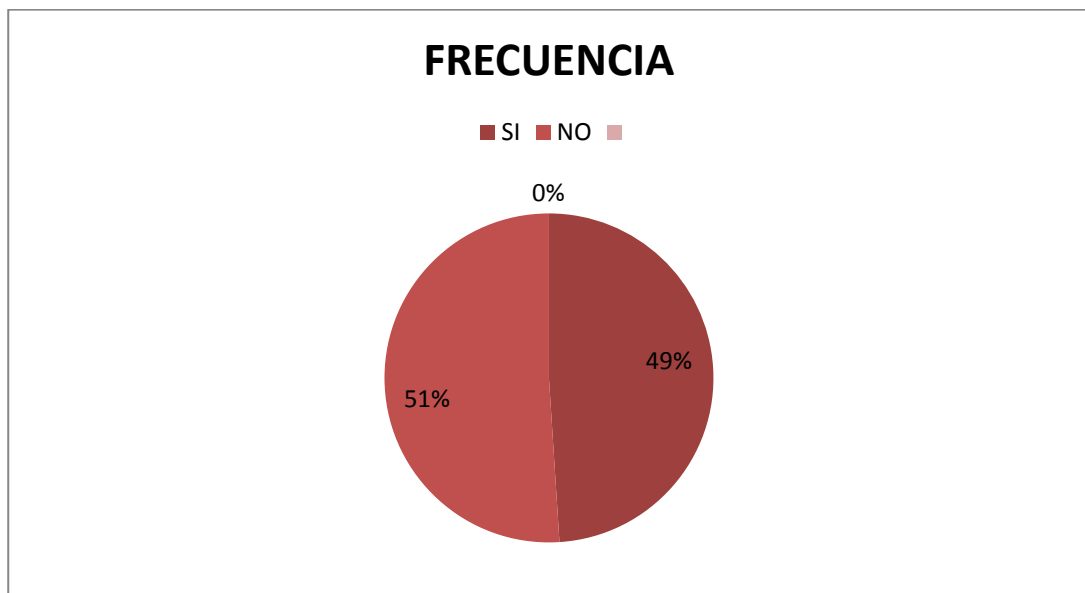
TABLA N° 2

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	48	48.97%
NO	50	51.52%
TOTAL	98	100%

Fuente: Padres de Familia U.E “Ciudad De Rocafuerte”

Elaboración: Sandra Freile Zambrano

GRAFICO N° 2



Análisis e Interpretación

En esta interrogante dirigida a los Padres de Familia el **51,02%** indico que no saben lo que es comprensión lectora, y el **48,97%** manifiesto que si conocen lo que es comprensión lectora. Como tenemos un alto porcentaje de que no saben lo que significa la comprensión lectora se espera que la propuesta de esta investigación sea de gran ayuda porque permitirá a través de la lectura motivar a los padres y madres fortalezcan estas carencias.

3.- ¿La lectura de su hijo es:?

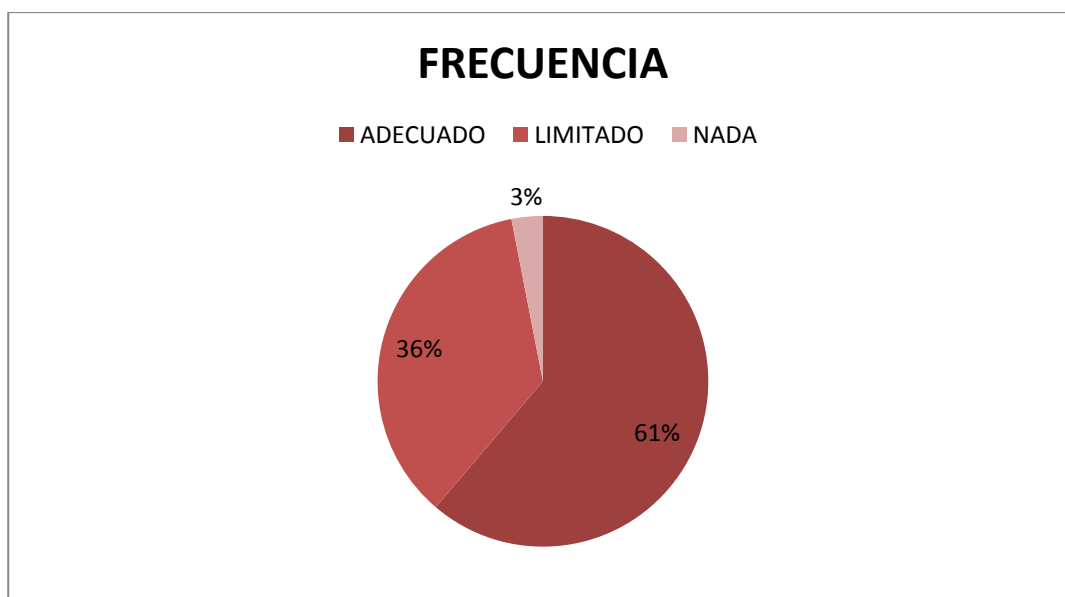
TABLA N° 3

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
FUIDO ADECUADO	60	61.23%
LIMITADO E INADECUADO	35	35.71%
NADA	3	3.06%
TOTAL	98	100%

Fuente: Padres de Familia U.E “Ciudad De Rocafuerte”

Elaboración: Sandra Freile Zambrano

GRAFICO N° 3



Análisis e Interpretación

En esta interrogante dirigida a los Padres de Familia el **61,23%** indico que la lectura de sus hijos es fluida y adecuada para su edad, y el **35,71%** manifestó que la lectura es inadecuada para su edad, el **3,06%** que no saben leer, por tal razón es indispensable, aplicar nuevas estrategias como las que se proponen en esta investigación que sean aplicadas a las niñas y niños de la institución en estudio.

4.- ¿Con que frecuencia su hijo lee en casa?

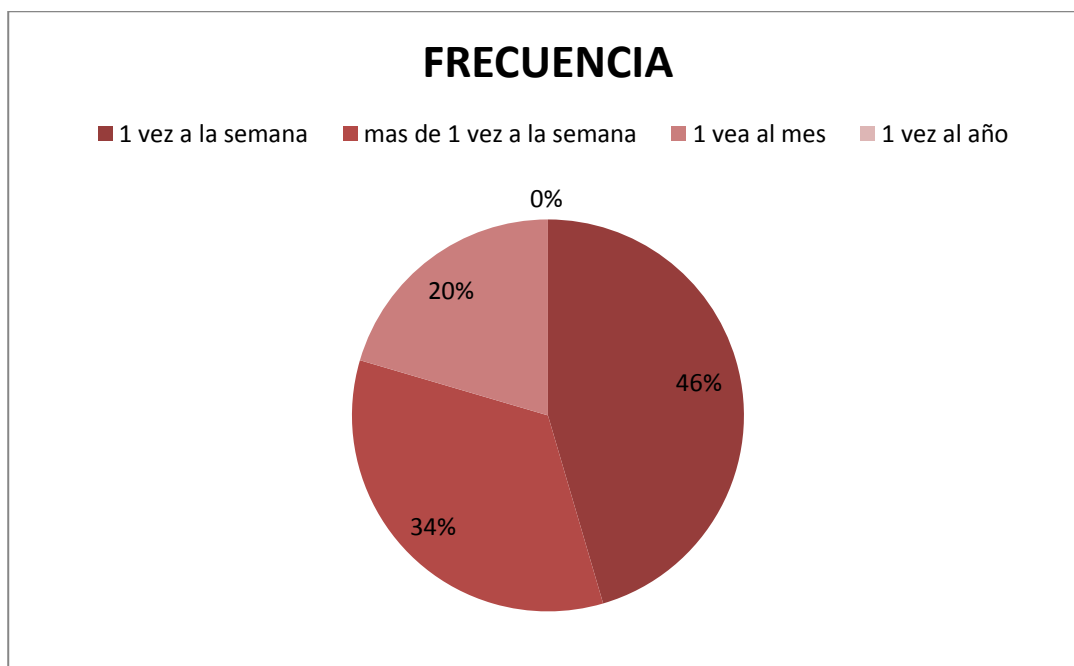
TABLA N° 4

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Una vez a la semana	40	40,82%
Más de q vez a la semana	30	30,61%
1 vez al mes	18	28,57%
1 vez al años	0	0
TOTAL	98	100%

Fuente: Padres de Familia U.E “Ciudad De Rocafuerte”

Elaboración: Sandra Freile Zambrano

GRAFICO N° 4



Análisis e Interpretación

En esta interrogante dirigida a los Padres de Familia el **51,02%** indico que no saben lo que es comprensión lectora, y el **40,81%** manifiesto que sus hijos leen una vez a la semana el **30,61%** indicaron que los hijos leen más de una vez a la semana, mientras que **28,57%** manifestaron que sus hijos lo hacen una vez al mes es necesario aplicar nuevas estrategias para incentivar el buen habito de la lectura.

5.- ¿Cuándo los hijos terminan de leer la lectura, cree usted que la ha comprendido?

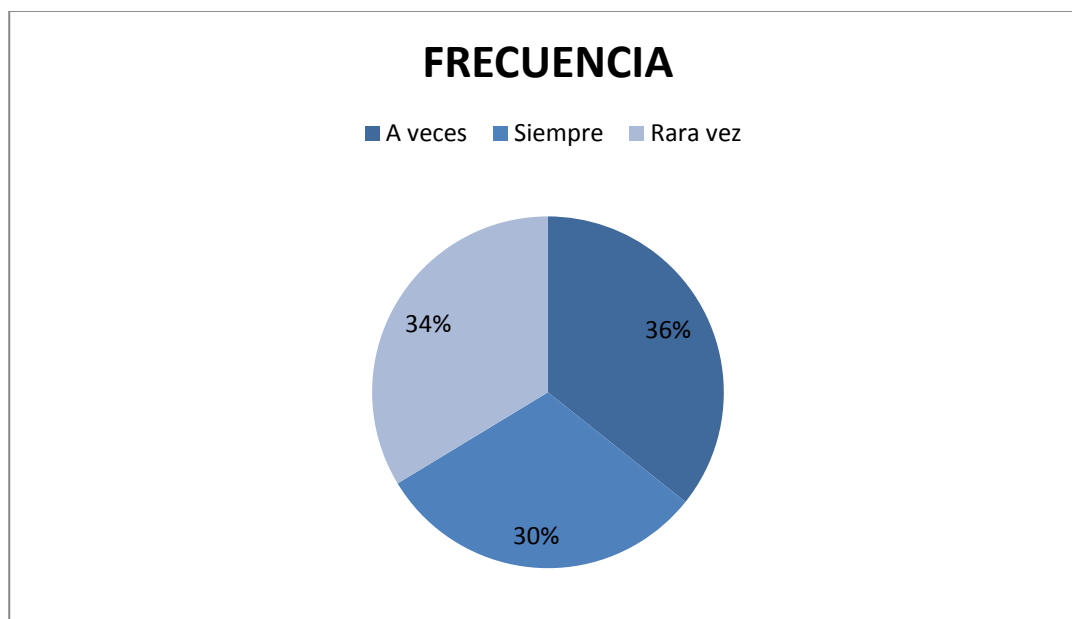
TABLA N° 5

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
A veces	35	35,71%
Siempre	30	30,61%
Rara vez	33	33,67%
TOTAL	98	100%

Fuente: Padres de Familia U.E “Ciudad De Rocafuerte”

Elaboración: Sandra Freile Zambrano

GRAFICO N°5



Análisis e Interpretación

En esta interrogante dirigida a los Padres de Familia el **35,71%** indican que sus hijos a veces comprenden lo que leen, el **30,61%** siempre comprenden lo que leen, mientras que **30,67** rara vez comprenden lo que leen. Es imperativo que las niñas y niños entiendan y comprendan el proceso de la lectura para que inferir significativamente lo que leen.

6.- ¿Conoce usted lo que significa comprensión lectora?

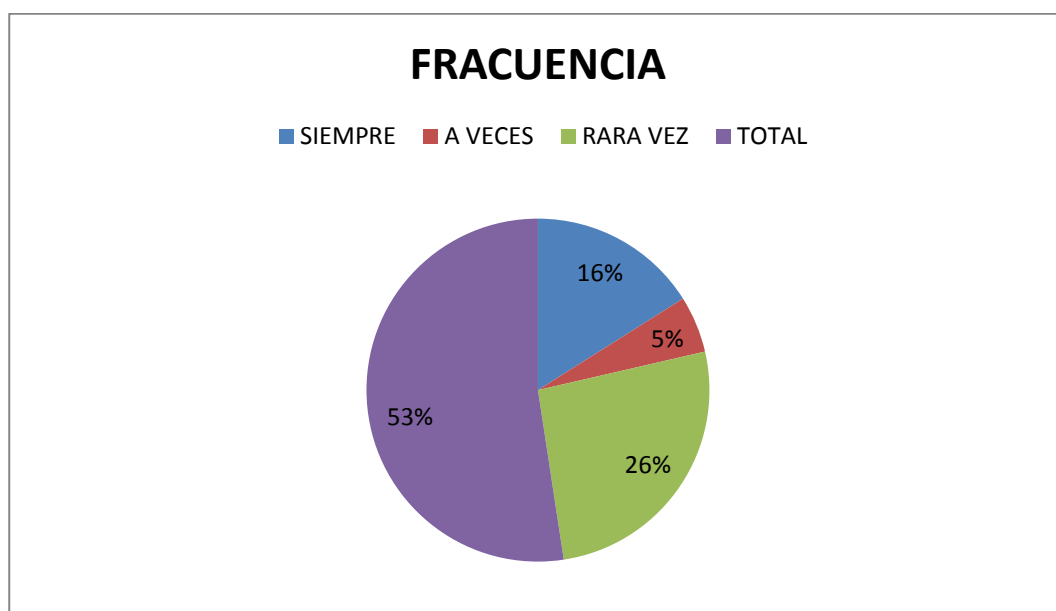
TABLA N° 6

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	30	30,61%
A veces	10	10,20%
Rara vez	49	50%
Total	98	100

Fuente: Padres de Familia U.E “Ciudad De Rocafuerte”

Elaboración: Sandra Freile Zambrano

GRAFICO N° 6



Análisis e Interpretación

En esta interrogante dirigida a los Padres de Familia el **30,61%** indico que siempre ayudan a sus hijos cuando no han comprendido la lectura, el **10%** manifestó que a veces ayudan a los hijos a comprender la lectura y el **50%** indico que rara vez ayudan a comprender la lectura. Esto indica que es imperativo que se aplique la propuesta de esta investigación.

7.- ¿Sabe usted como Padre lo que leen sus hijos?

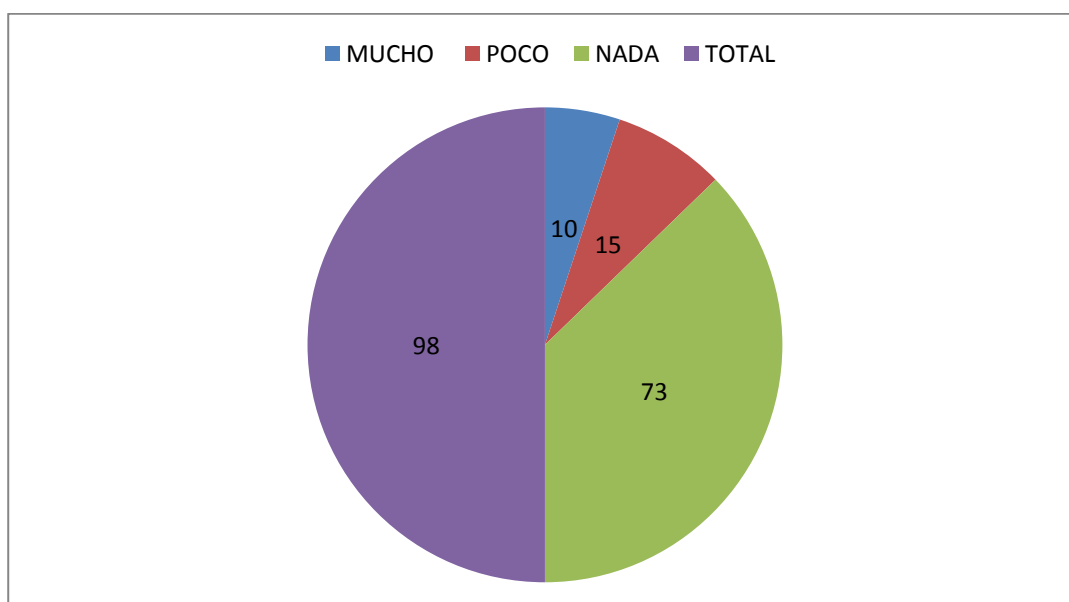
TABLA N° 7

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mucho	10	10,20%
Poco	15	15,30%
Nada	73	74,48%
TOTAL	98	100%

Fuente: Padres de Familia U.E “Ciudad De Rocafuerte”

Elaboración: Sandra Freile Zambrano

GRAFICO N° 7



Análisis e Interpretación

En esta interrogante dirigida a los Padres de Familia el **10,20%** indico que saben mucho lo que leen sus hijos, el **15,30%** manifestó que poco lo saben lo que leen sus hijos, mientras que el **74,48%** indicaron que nada saben lo que leen sus hijos. Por tal motivos, es necesario aplicar charlas motivadoras que se proponen en esta investigación para que los padres de involucren con sus hijos a través de la lectura.

8.- ¿Conoce usted lo que es un aprendizaje significativo?

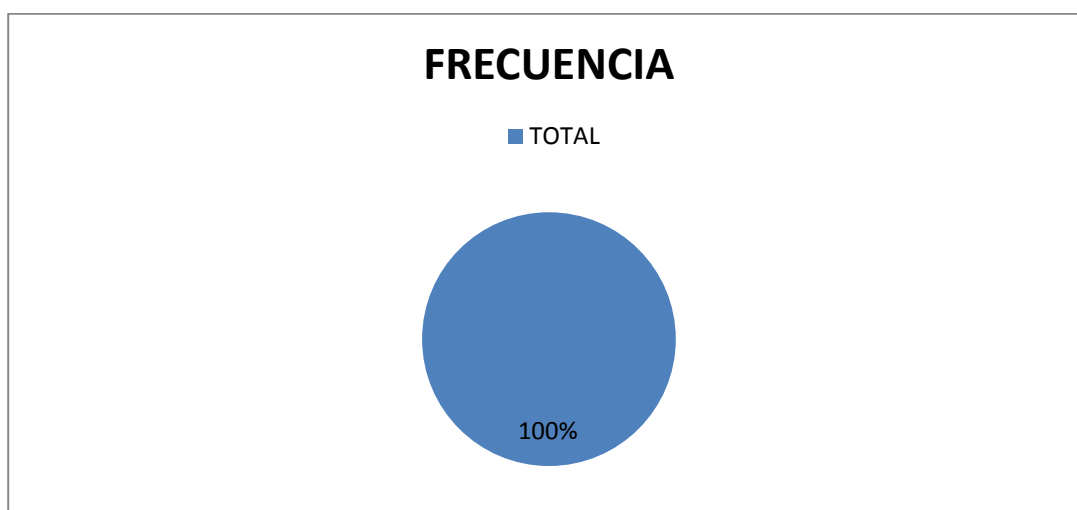
TABLA N° 8

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUCHO	10	10.20%
POCO	2	2.04%
NADA	86	87.75%
TOTAL	98	100%

Fuente: Padres de Familia U.E “Ciudad De Rocafuerte”

Elaboración: Sandra Freile Zambrano

GRAFICO N° 8



Análisis e Interpretación

En esta interrogante dirigida a los Padres de Familia el **51,02%** indico que no saben lo que es comprensión lectora, y el **48,97%** manifiesto que si conocen lo que es comprensión lectora. Como tenemos un alto porcentaje de que no saben lo que significa la comprensión lectora se espera que la propuesta de esta investigación sea de gran ayuda porque permitirá a través de la lectura motivar a los padres y madres fortalezcan estas carencias.

9.- ¿En la institución que estudia su hijo (as), evalúan el desarrollo del aprendizaje significativo?

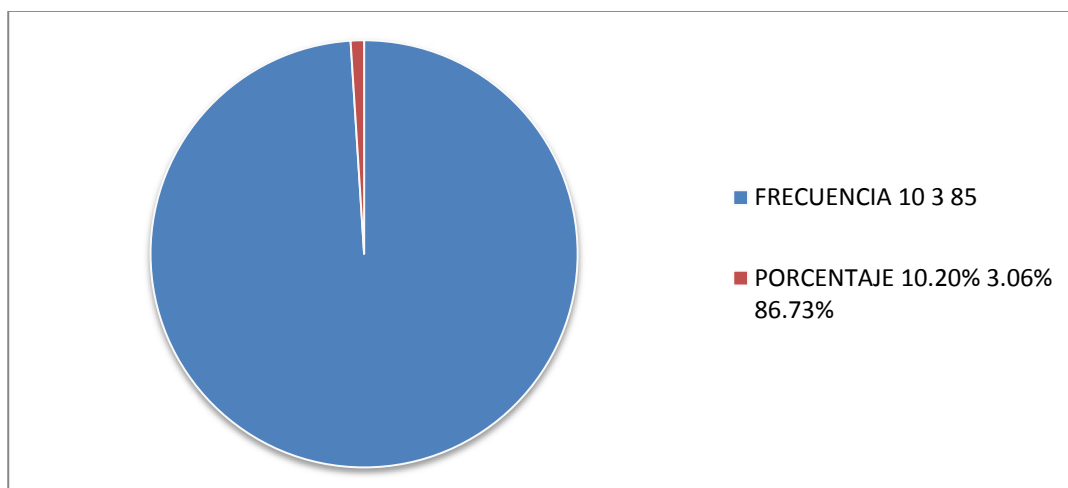
TABLA N° 9

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUCHO	10	10.20%
POCO	3	3.06%
NADA	85	86.73%
TOTAL	98	100%

Fuente: Padres de Familia U.E “Ciudad De Rocafuerte”

Elaboración: Sandra Freile Zambrano

GRAFICO N° 9



Análisis e Interpretación

En esta encuesta dirigida a los padres de familia el **8.16%** indicó que mucho creen que la comprensión lectora incide en el aprendizaje significativo, el **7,14%** manifestó que poco creen que la comprensión lectora incide en el aprendizaje significativo mientras que **84,69%**, que creen que nada incide la comprensión lectora en el aprendizaje significativo. Posiblemente se tiene esta respuesta debido a la falta de información que tiene los Padres de Familia sobre este tema tan importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

10.- ¿Cree usted que la comprensión lectora incide en el aprendizaje significativo de las y los estudiantes del Quinto Año Básico de la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte”?

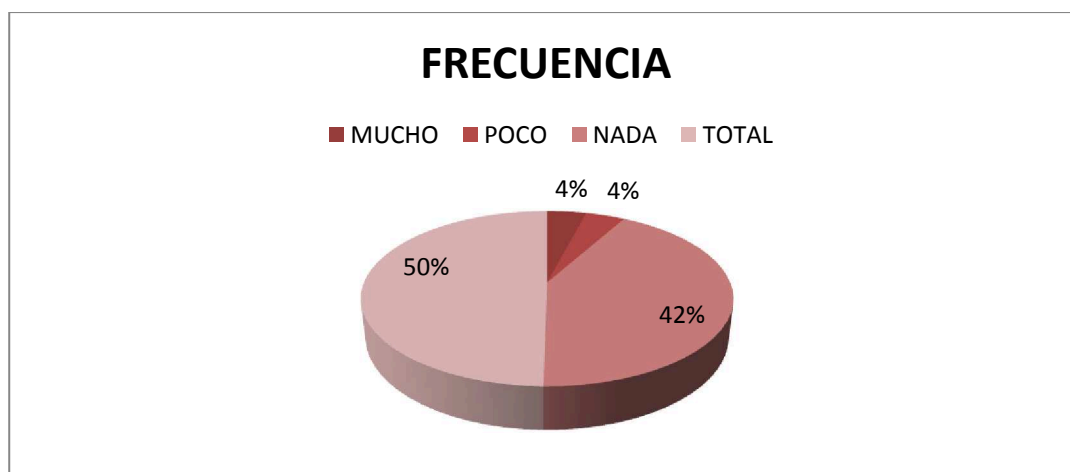
TABLA N° 10

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUCHO	8	8.16%
POCO	8	7.14%
NADA	83	84.69%
TOTAL	98	100%

Fuente: Padres de Familia U.E “Ciudad De Rocafuerte”

Elaboración: Sandra Freile Zambrano

GRAFICO N° 10



Análisis e Interpretación

En esta encuesta dirigida a los padres de familia el **10,20%** indicó que mucho evalúan el aprendizaje significativo de sus hijos, el **3,06%** manifestó que poco evalúan el aprendizaje significativo y un alto porcentaje que corresponde al **86,73%**, manifestaron que nada evalúan sobre el aprendizaje significativo. Esto señala que como desconocen sobre lo que es un aprendizaje significativo los Padres de Familia, por ende no saben si la Institución hacen este tipo de evaluación o están en lo cierto.

9.3. Resultado de la entrevista aplicada a la directiva de la Unidad Educativa Ciudad de Rocafuerte del Sitio Palizada, Cantón y Parroquia el Carmen

1. ¿Qué es para usted, Comprensión Lectora?

Mejora la capacidad lectora de los estudiantes, para que puedan inferir un texto

2. ¿Cómo afecta la falta comprensión lectora en el aprendizaje significativo en los estudiantes?

Afecta muchísimo al aprendizaje significativo, sin esta herramienta los niños no podrían avanzar en las demás áreas.

3. ¿Qué estrategia aplica la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte” para lograr una buena comprensión lectora en sus estudiantes?

De aplicar estrategias todos lo hacen, pero cada uno de acuerdo a la necesidad y falencia que encuentre en el aula de clase

4. ¿Qué técnica aplica la escuela para integrar al padre de familia al mundo de la lectura de su hijo?

Respecto a este tema la unidad educativa no ha realizado ningún seminario taller para que el padre de familia se integre o conozca el mundo maravilloso que es la lectura.

5. ¿Qué importancia da el padre de familia a la lectura?

Con relación a esta pregunta tendría que clasificar ya que hay muchas madres que se preocupan por la lectura de sus hijos, otros a medias y otros es triste decirlo pero no dan la importancia que requieren la lectura.

6. ¿Considera usted que existe falencia por parte de los docentes en la comprensión lectora, para fortalecer el aprendizaje significativo?

Hay maestro que se encuentran muy bien preparado en esta temática, pero existen algunos que si les faltan mejorar, pero estoy segura que lo van a lograr a futuro.

7. ¿La institución ha desarrollado talleres con padres o madres de familia para mejorar la carencia de la comprensión lectora?

No.

8. ¿Los docentes aplican métodos, técnicas para evalúa a los y las estudiantes para el desarrollo del aprendizaje significativo?

Sí, porque sería inútil una evaluación donde no se tomen en cuenta los indicadores de la misma que son los que dan como resultado lo que han aprendido los estudiantes significativamente.

- 9.** ¿Cree usted que los estudiantes conocen la importancia que tiene la lectura para mejorar su rendimiento escolar?

Sí, porque el maestro enseña lo importante que es leer con comprensión, pero muchas veces como son niños dan prioridades a otras cosas dejando a un lado la lectura

- 10.** A falta de comprensión lectora, bajo nivel de aprendizaje significativo. ¿Qué haría usted como directiva para tratar de mejorar esta carencia?

La comprensión lectora es importante y esta no se lo logra de un día para otro, es un proceso donde el maestro tiene que apoyarse con metodología, técnicas, estrategias y hasta en lo lúdico para que el estudiante pueda vencer esta dificultad que afecta toda una población estudiante.

10 COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS

Después de haber realizado las encuestas aplicadas a docentes y padres de familia, con la entrevista respectiva a la directiva de la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte”, al momento de realizar el análisis de los resultados, se permite establecer que la comprensión lectora permitió mejorar el aprendizaje significativo.

A través de las encuestas aplicadas a los docentes, tomando como referencia la pregunta número 3 en donde el 70% manifestaron que poco aplican estrategias metodológicas en el aula de clases para mejorar la comprensión lectora y la pregunta número 8 aplicada a los padres de familia en donde el 87,75% manifestaron que nada conocen sobre el aprendizaje significativo.

Pregunta N° 8.- Se preguntó a los docentes si evalúan el desarrollo del aprendizaje significativo y expresaron lo siguiente, 4 docentes que equivalen al 40 % indicaron que si, 6 docentes que corresponde al **60 %** indicaron que no. Esto significa que existen docentes que no evalúan el aprendizaje significativo por desconocimiento, por lo que se reflejan en los estudiantes que no tengan un buen rendimiento académico y por ende no sean eficientes.

Así mismo en la pregunta n° 9 En esta interrogante los docentes expresaron lo siguiente: 9 que corresponde al **90%** manifestaron que si incide el aprendizaje significativo en la comprensión lectora mientras que una persona que corresponde al **10%** dice que no. Cabe indicar que los docentes de la unidad educativa ciudad de Rocafuerte están consiente de la importancia que tiene la comprensión lectora en el aprendizaje significativo.

Posteriormente en la pregunta n° 10 En esta interrogante 10 docente que corresponde al **100%** manifestaron que siempre motivan a los estudiantes a la

lectura, por tal razón los docentes saben de su rol y lo interactivo que es la lectura para los estudiantes.

En cuanto a la entrevista realizada a la directiva de la institución se logra demostrar que dicha persona está de acuerdo en que es necesario elaborar seminario taller para mejora la comprensión lectora en el aprendizaje significativo.

De forma concluyente se logra demostrar que la hipótesis planteada **“La comprensión lectora incide en el aprendizaje significativo de las y los estudiantes del quinto año básico de la Unidad Educativa Ciudad de Rocafuerte del Cantón el Carmen, durante el Segundo Semestre del Año 2014”** es verdadera.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

11 CONCLUSIÓN

- La mayoría de los padres de familia no motivan a sus hijos en la lectura. Por tal virtud gran porcentaje de los estudiantes no pueden inferir y solo leen mecánicamente. Falta que los docentes apliquen por ejemplo los tres momentos de didáctico de la lectura: antes, durante y después, que permite al estudiante analizar y deducir.
- Existen poca información de los docentes sobre el aprendizaje significativo a los estudiantes de esta manera ellos tomarían conciencia de su rol dentro de las aulas y así no se afectaría el desarrollo de su aprendizaje, por el contrario tendríamos estudiantes pro- positivos.
- Según los docentes encuestados utilizan pocas estrategias metodológicas para mejora la comprensión lectora, es decir no dominan estrategias que permitan desarrollar activamente el proceso de una clase en los estudiantes.
- Los docentes encuestados que forman el 100% estarían dispuesto llegar a la práctica de la propuesta sobre la comprensión lectora y el aprendizaje significativo que se presenta en este trabajo de titulación. Por tanto es factible la propuesta en beneficios de las y los niños de la Unidad Educativa Ciudad De Rocafuerte Sitio La Palizada.

12 RECOMENDACIONES

- ✓ Incentivar a los padres de familia a motivar a sus hijos en la lectura involucrándose ellos también para ayudarlos a fomentar hábitos y tratar de mejorar esta carencia que no les permiten tener una comprensión lectora.
- ✓ Motivar a los docentes a asistir a seminarios talleres para que se actualicen respecto al aprendizaje significativo, eliminando estas carencias que afectan a la enseñanza aprendizaje de las y los estudiantes.
- ✓ Que los docentes utilicen estrategias, métodos lógicos para mejorar la comprensión lectora y por ende el desarrollo interdisciplinario en las y los niños.
- ✓ Utilizar correctamente el proceso de evaluación para poder medir los conocimientos y fortalecer el interés de las y los niños en el desarrollo de su aprendizaje.
- ✓ Aplicar la propuesta sobre el aprendizajes significativo que se presente en la investigación en beneficio de los estudiantes de la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte”, Sitio la Palizada.

13 BIBLIOGRAFÍA

- ALCALDE SAN MIGUEL, P. (2010). *Electrónica Aplicada*. Madrid - España: Editorial Paraninfo.
- ANGULO USATEGUI, J., & Otros. (2007). *Electrónica digital y microprogramable*. Madrid - España: Editorial Paraninfo.
- HERMOSO DONATE, A. (2005). *Electrónica digital práctica: tecnología y sistemas*. Barcelona - España: Editorial Marcombo.
- JOHN ELLIOTT. (2005). *La investigación: acción en educacución*. Madrid - España: Ediciones Morata.
- MANDADO PÉREZ, E. (2011). *Electrónica Digital I*. Córdoba - Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- PHILLIPPE PERRENOUD. (2004). *Desarrollo de práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Paris - Francia: Editorial Graó.
- MANDADO PÉREZ, E. (2011). *Electrónica Digital I*. Córdoba - Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- PHILLIPPE PERRENOUD. (2004). *Desarrollo de práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Paris - Francia: Editorial Graó.
- SANCHIS ENRIQUE. (2002). *Sistemas electrónicos digitales: Fundamentos y diseño de aplicaciones*. Universidad de Valencia.
- ZETINA ÁNGEL. (1999). *Electrónica básica*. México: Editorial Limusa.

ANEXOS

Anexos #1



Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Extensión Chone

Licenciatura en Ciencia de la Educación
Especialidad Primaria

Encuesta dirigida a: Padres de familia el Quinto Año Básico de la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte”.

Objetivo: Determinar el nivel de comprensión lectora para el desarrollo del aprendizaje significativo de las y los estudiantes del Quinto Años Básico de la Unidad Educativa Ciudad de Rocafuerte del Cantón El Carmen durante el segundo semestre el año 2014

Instrucciones: Con la intención de recopilar información, se debe leer con mucho cuidado cada una de las preguntas y sírvase señalar con una (X) dentro del cuadro, la respuesta que según su criterio sea la más adecuada.

CUESTIONARIO

1. ¿Sabe o tiene conocimiento usted sobre el concepto de comprensión lectora?

Mucho	<input type="checkbox"/>
Poco	<input type="checkbox"/>
Nada	<input type="checkbox"/>

2. ¿Conoce usted lo que significa comprensión lectora?

Si	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

3. ¿La lectura de su hijo o hija es:?

Fluido y adecuada para su edad

Limitado e inadecuado para su edad

Nada

4. ¿Con que frecuencia su hijo lee en casa?

1 vez a la semana

Más de 1 vez a la semana

1 vez al mes

1 vez al año

Nunca

5. ¿Cuándo su hijo termina una lectura, cree usted que la ha Comprendido?

A veces

Siempre

Rara vez

6. ¿Cuándo su hijo no ha comprendido la lectura usted le ayuda?

Siempre

A veces

Rara vez

7. ¿Sabe usted como padre lo que lee su hijo?

Mucho	<input type="checkbox"/>
Poco	<input type="checkbox"/>
Nada	<input type="checkbox"/>

8 ¿Conoce usted lo que es un aprendizaje significativo?

Mucho	<input type="checkbox"/>
Poco	<input type="checkbox"/>
Nada	<input type="checkbox"/>

9 ¿En la Institución que estudia su hijo o hija, evalúan el desarrollo del aprendizaje significativo?

Mucho	<input type="checkbox"/>
Poco	<input type="checkbox"/>
Nada	<input type="checkbox"/>

10 ¿Cree usted que la comprensión lectora incidirá en el aprendizaje significativo de las y los estudiantes del Quinto Año Básico de la Unidad Educativa Ciudad de Rocafuerte del Cantón El Carmen?

Mucho	<input type="checkbox"/>
Poco	<input type="checkbox"/>
Nada	<input type="checkbox"/>

Fuente: _____

Investigadora: _____

Fecha: _____

Anexos #2



Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Extensión Chone

Licenciatura en Ciencia de la Educación
Especialidad Primaria

Entrevista dirigida a: Director de la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte”.

Objetivo: Determinar el nivel de comprensión lectora para el desarrollo del aprendizaje significativo de las y los estudiantes del Quinto Años Básico de la Unidad Educativa Ciudad de Rocafuerte del Cantón El Carmen durante el segundo semestre el año 2014

CUESTIONARIO

14 **¿Qué es para usted, Comprensión Lectora?**

15 **¿Cómo afecta la falta comprensión lectora en el aprendizaje significativo en los estudiantes?**

16 **¿Qué estrategia aplica la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte” para lograr una buena comprensión lectora en sus estudiantes?**

17 **¿Qué técnica aplica la escuela para integrar al padre de familia al mundo de la lectura de su hijo?**

18 ¿Qué importancia da el padre de familia a la lectura?

19 ¿Considera usted que existe falencia por parte de los docentes en la comprensión lectora, para fortalecer el aprendizaje significativo?

20 ¿La institución ha desarrollado talleres con padres o madres de familia para mejorar la carencia de la comprensión lectora?

21 ¿Los docentes aplican métodos, técnicas para evaluar a los y las estudiantes para el desarrollo del aprendizaje significativo?

22 ¿Cree usted que los estudiantes conocen la importancia que tiene la lectura para mejorar su rendimiento escolar?

23 A falta de comprensión lectora, bajo nivel de aprendizaje significativo. ¿Quéharía usted como directiva para tratar de mejorar esta carencia?

Fuente: _____

Investigadora: _____

Fecha: _____

Anexos #3



Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Extensión Chone

Licenciatura en Ciencia de la Educación
Especialidad Primaria

Encuesta dirigida a: Docente de la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte”.

Objetivo: Determinar el nivel de comprensión lectora para el desarrollo del aprendizaje significativo de las y los estudiantes del Quinto Años Básico de la Unidad Educativa Ciudad de Rocafuerte del Cantón El Carmen durante el segundo semestre el año 2014

CUESTIONARIO

1. ¿Tiene conocimiento usted, sobre el concepto de comprensión lectora?

Si	<input type="checkbox"/>
Poco	<input type="checkbox"/>
Nada	<input type="checkbox"/>

2. ¿Cree usted que la comprensión lectora afecte el aprendizaje significativo?

Si	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

3. ¿Aplica usted, estrategias en el aula de clase para mejorar la comprensión lectora?

Poco	<input type="checkbox"/>
Mucho	<input type="checkbox"/>
Nada	<input type="checkbox"/>

4. ¿Aplica usted métodos y técnicas para evaluar a los y las estudiantes para el desarrollo del aprendizaje significativo?

Si	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>
Rara vez	<input type="checkbox"/>

5. ¿Cree usted que los estudiantes conocen la importancia que tiene la lectura para mejorar el desarrollo del aprendizaje significativo?

Si	<input type="checkbox"/>
Poco	<input type="checkbox"/>
Nada	<input type="checkbox"/>

6. ¿Cuándo las y los estudiantes, no han comprendido el tema de la lectura usted le ayuda con una retro alimentación?

Siempre	<input type="checkbox"/>
Poco	<input type="checkbox"/>
Nada	<input type="checkbox"/>

7. ¿Conoce usted, lo que es un aprendizaje significativo. ?

Poco	<input type="checkbox"/>
Mucho	<input type="checkbox"/>
Nada	<input type="checkbox"/>

8. ¿En la institución que usted labora evalúan el desarrollo del aprendizaje significativo?

Si

No

9. ¿Cree usted que la comprensión lectora incide en el aprendizaje significativo de los y las estudiantes?

Si

No

10. ¿Motiva usted a las y los estudiantes aplicar prácticas de lectura?

Siempre

Poco

Nada

Fuente: _____

Investigadora: _____

Fecha: _____

Anexos #4



Toma de Encuestas a Padres de Familia de la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte”



Informando la razón de la encuesta a los Docentes Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte”



**Desarrollo de la encuesta por parte de los Docentes Unidad Educativa
“Ciudad de Rocafuerte”**



**Socializando a encuesta a los padres de Familia de la Unidad Educativa
“Ciudad de Rocafuerte”**

Anexos #5

PROPUESTA

TEMA:

Mejorar la comprensión lectora a través de talleres de lectura para el desarrollo del aprendizaje significativo de las y los estudiantes del Quinto Año Básico de la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte” de la Parroquia y Cantón El Carmen.

INTRODUCCION

Enseñar a leer con comprensión lectora debe ser imperativo para todas y todos los docentes que tienen esta responsabilidad en las diferentes instituciones educativas donde laboran. No es fácil esta tarea, pero el docente debe de estar preparado con: métodos, técnicas, estrategias, etc. Que le permita ser un ente activo en el aula para que los estudiantes puedan aprehender significativamente y no sea solo un aprendizaje mecánico, sin llevar a cabo ninguna estructura cognitiva.

En la actualidad se puede constatar la carencia de la comprensión lectora en los estudiantes y esto se verifica a través de los diferentes procesos evaluativos que el Ministerio de Educación realiza a los Directivos, Docentes y Estudiantes, donde se deja entre ver que no son capaces de extrapolar ni inferir.

JUSTIFICACION

La presente propuesta se fundamenta en los resultados obtenidos de la Investigación realizada sobre el bajo nivel de comprensión lectora y el aprendizaje significativo en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las y los niños de la Quinto Año Básico de la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte” de la Parroquia y Cantón El Carmen.

Esta propuesta pretende ayudar a los padres de familia y a través de ellos incentivar a las niñas y niños a mejorar su comprensión lectora y por ende en el proceso interdisciplinario. También es interactivo brindar a los docentes apoyo

institucional por medio de seminarios de capacitación para mejorar el rendimiento académico de las y los estudiantes.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar talleres pedagógicos para la comprensión lectora en el desarrollo del aprendizaje significativo de las y los niños del Quinto Año Básico de la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte” de la Parroquia y Cantón El Carmen.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Diagnosticar el nivel de comprensión lectora en los niños y niñas de las Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte”
- Despertar el interés por la lectura, a través de estrategias metodológicas.
- Socializar entre los padres de familia y docentes los recursos que serán utilizados en los seminarios talleres.
- Evaluar los resultados obtenidos de los seminarios talleres de comprensión lectora y el aprendizaje significativo en las y los niños de la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte”

METODOLOGIA

Para el desarrollo de la propuesta se aplicara una metodología que va de acorde a las necesidades de la investigación que permita una buena comunicación con los participantes de la capacitación.

Se trabajaran con grupos en talleres, en donde se podrá discernir los puntos de vista sobre las diferentes temáticas de la propuesta, llegando así a consolidar aprendizajes significativos en los docentes participantes, se podrá demostrar a través de una clase, poniendo en práctica el proceso de la lectura.

ACTIVIDADES

Para planificar, organizar y ejecutar la propuesta, se realizaran las siguientes actividades:

- Sesión de trabajo con la directiva, docente y comité central de padres de familia de la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte”. Para socializar la propuesta y finiquitar el cronograma de ejecución de la misma.
- Elaboración de materiales que se utilizaran en los seminarios talleres (carteles, graficos, laminas, tarjetas)
- Desarrollo de la propuesta aplicando estrategias metodológicas activas y dinámicas.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

RESPONSABLES	ACTIVIDAD	TIEMPO	RESPONSABLE	RECURSOS
Docentes	Sesión de trabajo con directivos, docentes, comité de padres de familia de la Unidad Educativa, para socializar la propuesta y finiquitar el cronograma de ejecución de la misma	03/02/2015	Autora de la propuesta: Sandra Freile	Pizarra, Marcador.
Padres de familia	Elaboración del material didáctico (carteles, laminas, gráficos y	04/02/2015	Autora de la propuesta: Sandra Freile	Tarjetas, Marcadores, Cartulina, Cinta, Libros,

	tarjetas)			Internet.
Autoridad	Talleres Motivacional	05/02/2015	Docentes Madres de familia	Proyector, Pizarra, Marcador, Flash, Memoria, Computadora.
Docentes y autoridades	Seminarios Taller sobre comprensión lectora sobre aprendizaje significativo	06/02/2015	Profesora en el Área de Lengua y Literatura	Proyector, Pizarra, Marcador, Flash, Memoria, Computadora.
Padres de familia	Talleres de lectura	10/02/2015	Autora de la propuesta: Sandra Freile. Profesora en el Área de Lengua y Literatura.	Proyector, Pizarra, Marcador, Flash, Memoria, Computadora.
Todos juntos	Destacar la importancia de la misma e informar lo que es un comprensión lectora y aprendizaje significativo	11/02/2015	Autora de la propuesta: Sandra Freile.	Proyector, Pizarra, Marcador, Flash, Memoria, Computadora.

RECURSOS

TALENTO HUMANO

- Directiva de la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte”
- Autora de la propuesta
- Director de Trabajo de titulación

RECURSOS MATERIALES

- Proyector,
- Pizarra,
- Marcador,
- Flash,
- Memoria,
- Computadora.
- Cartulina,
- Libros,
- Internet, etc.

FINANCIAMIENTO.

Los recursos que se utilizan para la financiación de la propuesta serán generados por la autora de la propuesta: Sandra Freile.

DESCRIPCION	COSTO
Materiales para la elaboración de trabajo de la propuesta	40.00
Coffee break	100.00
Transporte	15.00

Certificados de Participación	40.00
TOTAL	195.00

PREVISIÓN DE LA EVALUACIÓN Y MONITOREO DE LA PROPUESTA

Para que la propuesta tenga el requerimiento necesario se debe realizar una campaña para dar a conocer toda la programación y las actividades que se realizarán en los seminarios talleres. Para despertar el interés de toda la comunidad educativa.

La persona que vigilara el cumplimiento oportuno y eficiente de la propuesta será la directiva de la Unidad Educativa “Ciudad de Rocafuerte”