



**FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**

TESIS

**LA COMPETENCIA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE Y SU
INFLUENCIA EN EL PROCESO DE COMPRESIÓN DE
TEXTOS DE NIÑOS BILINGÜES DE LAS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL DE ILAVE – 2016**

**PRESENTADO POR LA BACHILLER:
LOPEZ ANCCO, MAGDALENA**

**ASESORES:
MG. RAUL JORGE CHAVEZ SILVA
MG. JOHNY EDILBERTO RAGGIO AGUERO**

**PARA OPTAR EL TITULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN:
EDUCACIÓN INICIAL**

**PUNO - PERÚ
2016**

Dedicatoria

A todos los que de una u otra manera me ayudaron para hacer este trabajo de investigación.

A mi querida familia por su apoyo incondicional en la realización de mis sueños y por ser mi soporte en momentos difíciles.

Agradecimiento

A Dios por ser mi padre protector, que siempre me cuida a pesar de no pedírselo, a mis amigos y familiares por su aliento y apoyo moral.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito, evidenciar la relación que existe entre la competencia pedagógica del docente de educación intercultural bilingüe con el proceso de comprensión de textos de niños bilingües del segundo grado de las Instituciones Educativas de Nivel Inicial de llave en el año 2016. La **hipótesis** siguiente; La competencia pedagógica del docente será determinante es altamente significativa en el proceso de comprensión de textos de niños bilingües del segundo grado de las Instituciones Educativas de Nivel Inicial de llave en el año 2016. **El método** de investigación que se asumió, como tipo de investigación es el no experimental – descriptivo, siendo su diseño el correlacional transversal; la **muestra** que se utilizó es el muestreo no probabilístico de las diferentes instituciones educativas los que hacen 30 profesores y 30 niños promedios de aula. Para dicho propósito se ha utilizado como técnica de recolección de datos la ficha de observación por cuestionario.

La investigación concluye: La competencia pedagógica del docente es determinante así mismo es altamente significativa en el proceso de comprensión de textos de niños bilingües de las Instituciones Educativas de Nivel Inicial de llave; en este caso la Chi cuadrado calculada es superior al de la tabla en 9,231 por el contrario el valor de la Chi cuadrado tabulado es de 5,99 con una significancia de 0.05 y con 02 grados de libertad, que es inferior a la Chi cuadrado calculado.

Palabras Claves: competencia pedagógica, docente, comprensión, bilingües.

ABSTRACT

The present study was aimed, to demonstrate the relationship between the teaching skills of teachers of bilingual intercultural education with the process of comprehension of bilingual children in second grade of Educational Institutions Initial level llave in 2016. The following hypothesis; The teaching skills of teachers will be decisive is highly significant in the process of comprehension of bilingual children in second grade of Educational Institutions Initial level llave in 2016. The research method was assumed as such research is non-experimental - descriptive, being the transverse correlational design; the sample that is used is non-probability sampling of different educational institutions that make averages 30 teachers and 30 classroom of their children. For this purpose it has been used as a technique for data collection sheet Observation questionnaire.

The research concludes: teaching skills of teachers is crucial and it is highly significant in the process of comprehension of bilingual children Educational Institutions llave Initial level; in this case the calculated chi-squared is greater than 9,231 table on the contrary the value of Chi square is weighted with 5,99 0.05 significance with 02 degrees of freedom, that is lower than Chi square calculated .

Keywords: capacity, teaching, teaching, understanding, bilingual.

ÍNDICE

CARATULA	i
DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE	vi
INTRODUCCIÓN	viii

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA	9
1.2. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	12
1.2.1 Delimitación social	12
1.2.2. Delimitación temporal	12
1.2.3. Delimitación espacial	12
1.3. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN.....	12
1.3.1. Problema General.....	12
1.3.2. Problemas Específicos	12
1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	13
1.4.1 Objetivo General.....	13
1.4.2 Objetivos Específicos	13
1.5 HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	14
1.5.1 Hipótesis General.....	14
1.5.2 Hipótesis Específicas	14
1.5.3 Identificación y Clasificación de Variables e Indicadores	15
1.6 METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION.....	16
1.6.1 Tipo de Investigación.....	16
1.6.2 Nivel de Investigación.....	16
1.6.3 Método.....	16
1.6.4. Diseño de la investigación	17
1.7. POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN	17

1.7.1 Población	14
1.7.2 Muestra.....	18
1.8 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA RECOLECCIÓN DE DATOS.....	18
1.8.1 Técnicas	18
1.8.2. Instrumentos.....	19
1.9 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN	19
1.9.1. Justificación de la Investigación.....	19

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	26
2.2 BASES TEÓRICAS	29
2.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS.....	66

CAPÍTULO III
PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1. TABLS Y GRAFICAS ESTADISTICAS	68
3.2. PRUEBA DE HIPOTESIS	87
CONCLUSIONES.....	92
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	93
ANEXOS	98
Ficha de observación.....	99

INTRODUCCIÓN

La pedagogía es la disciplina de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje. Es el conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo profesor debe conocer y saber para orientar con seguridad a sus alumnos en el aprendizaje de las diferentes áreas de las asignaturas, de los aprendizajes, teniendo en vista sus objetivos educativos

El desarrollo del presente estudio se basa en tres capítulos; son como sigue:

Capítulo I: Planteamiento del Problema; se ubica la descripción del problema; se plantea la teoría. Delimitación de la investigación, problema de investigación, objetivo de investigación, hipótesis de la investigación, identificación y clasificación de variables; metodología de la investigación; tipo y nivel de investigación, método y diseño de la investigación, población y muestra técnicas e instrumentos para la recolección de datos y justificación importancia y limitaciones de investigación.

Capítulo II: Marco Teórico; como primera instancia se presentan algunos antecedentes que guardan relación y orientan el trabajo de investigación; en el sustento teórico, se presentan algunas teorías de algunos autores involucrados en la problemática del estudio, principalmente en lo referente a la gestión del talento humano con la competencia pedagógica del docente de educación intercultural bilingüe y comprensión de textos, para dar cuenta a nivel teórico, organizativo y práctico que se deben de tener presente en la labor del docente; se considera la definición conceptual.

Capítulo III: Presentación, análisis e interpretación de resultados ; se consideran los cuadros que contienen las variables en estudio con sus respectivas dimensiones, tabla de frecuencia y gráficos estadísticos

para realizar la interpretación de los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación y probar la hipótesis que se plantean, para llegar a las conclusiones y recomendaciones. Referencias bibliográficas; se considera una relación de textos en orden alfabético de los autores en consulta del presente trabajo de investigación sobre las variables en estudio. Para finalizar se consideran los anexos como parte importante de la investigación,

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

En las últimas evaluaciones internacionales (PISA y UNESCO) se evidencia el bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes en el Perú. En los resultados indican que el 65% de los niños se encuentran en el nivel 0, es decir no saben obtener información, interpretar y reflexionar sobre el texto, igual en la evaluación de la calidad de educación, se expresa que el 75% de los niños se ubican en el nivel 0 es decir no tienen comprensión lectora ni práctica metalingüística.

Actualmente en nuestro país, se puede apreciar que en las Instituciones Educativas existe un bajo nivel de comprensión lectora en los alumnos, notándose en ellos la dificultad para la lectura.

Muestra de ello son las últimas evaluaciones internacionales (PISA y UNESCO) donde se evidencia el bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes en el Perú, esta prueba arrojó cifras alarmantes, pues nos colocaba en último lugar a nivel mundial en comprensión lectora dando como resultado estadístico según OCME que 9 de cada 10 niños peruanos no entendían lo que leían y que cada peruano sólo lee una obra de 190 páginas al año. Pero ¿Por qué los estudiantes no entienden lo que leen? El problema puede deberse a diversas

causas, como es el hecho de que nadie ha enseñado a los alumnos diversas técnicas o estrategias de lectura que propicien la comprensión; los distractores externos son otro factor; los anuncios, la televisión, la tecnología, etc. el ruido, la falta de iluminación y hasta la situación física en que se encuentre el estudiante son de suma importancia en la comprensión lectora. También es necesario considerar la lengua en la que se les presenta el texto, porque no hay comprensión si es en una lengua distinta en la que interactúan diariamente.

Como consecuencia de los últimos resultados de PISA el Gobierno Central decreta una emergencia educativa y se dictan normativas en las cuales se tendría que implementar el Plan Lector en los colegios a nivel nacional, se decreta leer 12 obras al año quedando la necesidad de ¿cómo se desarrolla el plan lector en el aula? hasta la actualidad no se manejan métodos ni estrategias de cómo desarrollarlo y siendo tan corto el presupuesto del Ministerio de Educación, para poder impartir los conocimientos necesarios, los cuales logren o ayuden a afrontar esta emergencia educativa.

Organizar un sistema de lectura en la Institución Educativa, exige una planificación seria y previa donde no sólo los docentes y estudiantes lean una determinada cantidad de obras, sino que exista un ambiente adecuado para poner en marcha este plan, contar con los espacios, medios y materiales que solventarán la propuesta y que todos los agentes involucrados, donde se incluyen a las familias y comunidades, sepan qué objetivos se quieren alcanzar, qué se espera de cada uno de ellos y que se esfuercen en caminar juntos para convertir las limitaciones en posibilidades, mejorando el nivel de lectura de nuestros estudiantes y de la propia población involucrada.

Los mediadores bilingües han de poner en práctica múltiples estrategias para que el sistema de lectura propuesto tome la velocidad y dinamismo que el proyecto requiera. Como ya se ha mencionado una de las causas de la falta de comprensión lectora de nuestros alumnos, es que no se aplican estrategias de

lectura de acuerdo al uso y tratamiento adecuado de lenguas en las instituciones educativas multigrados ubicadas en las zonas rurales de nuestra región de Puno en el marco del nuevo enfoque comunicativo textual.

1.2. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. Delimitación Espacial

El presente estudio se realizará en las Instituciones Educativas de Nivel Inicial de llave.

1.2.2. Delimitación temporal

El estudio se realizó en el año 2016, entre los meses de marzo a abril que presentan el informe correspondiente.

1.2.3. Delimitación social

El presente estudio se delimita a nivel social a docente de educación intercultural bilingüe con el proceso de comprensión de textos de niños bilingües de las Instituciones Educativas de Nivel Inicial de llave.

1.2.4. Delimitación conceptual

Las teorías se centran solo en dos variables de estudio, competencia pedagógica del docente de educación intercultural bilingüe con el proceso de comprensión de textos de niños bilingües.

1.3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.3.1. PROBLEMA GENERAL

¿Cuál es la relación que existe entre la competencia pedagógica del docente de educación intercultural bilingüe con el proceso de comprensión de textos de niños bilingües de las Instituciones Educativas de Nivel Inicial de llave en el año 2016?

1.3.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS

¿Cómo es la competencia pedagógica del docente de educación intercultural bilingüe de las Instituciones Educativas de Nivel Inicial de llave?

¿Cómo es el proceso de comprensión de textos de niños bilingües de las Instituciones Educativas de Nivel Inicial de llave?

1.4. OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

1.4.1. OBJETIVO GENERAL

Evidenciar la relación que existe entre la competencia pedagógica del docente de educación intercultural bilingüe con el proceso de comprensión de textos de niños bilingües de las Instituciones Educativas de Nivel Inicial de llave en el año 2016

1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar la competencia pedagógica del docente de educación intercultural bilingüe de las Instituciones Educativas de Nivel Inicial de llave.
2. Determinar el proceso de comprensión de textos de niños bilingües de las Instituciones Educativas de Nivel Inicial de llave.

1.5. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1. HIPÓTESIS GENERAL

La competencia pedagógica es altamente significativa en el proceso de comprensión de textos de niños bilingües de las Instituciones Educativas de Nivel Inicial de llave en el año 2016.

1.5.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICOS

- La competencia pedagógica del docente de educación intercultural bilingüe de las Instituciones Educativas de Nivel Inicial de llave.
- El proceso de comprensión de textos de niños bilingües en las Instituciones Educativas de Nivel Inicial de llave.

1.5.3. IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE VARIABLES E INDICADORES

Variables	Dimensiones	Indicadores	Escala
Variable "X" la competencia pedagógica	Dominio del tema	<ul style="list-style-type: none"> – Conocedor de su materia – Es dinamizador y orientador del aprendizaje. 	<p>4: Siempre</p> <p>3: Muchas veces</p> <p>2: A veces</p> <p>1: Nunca</p>
	Experiencia docente	<ul style="list-style-type: none"> – Posee experiencia en investigación – Diseña estrategias de enseñanza y aprendizaje 	
	Destrezas cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> – Expresa procedimientos mentales – Hace operaciones mentales 	
	Destrezas emocionales	<ul style="list-style-type: none"> – Demuestra emociones y sentimientos. – Comprende los sentimientos de los demás 	
	Destrezas sociales	<ul style="list-style-type: none"> – Posee una actitud empática y social. – Trata a los demás en forma simpática. 	
	Comunicación didáctica	<ul style="list-style-type: none"> – Capacidad para relacionarse – Establecer canales de comunicación 	
	Recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> – Logra intercambiar ideas – Transmite sentimientos y actitudes. – Logra la satisfacción de los demás. – Material impreso – Material grabado – Material electrónico – Material no impreso 	

	Estrategias Metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> – Método Inductivo-Deductivo – Método Activo en la enseñanza – Método del Control de Lecturas – Método de Investigación Personal y Grupal – Lluvia de Ideas – Mapas conceptuales, semánticos. 	
Variable “Y”			
Proceso de comprensión de textos	Niveles de comprensión	<u>Nivel Literal</u> Nivel Inferencial Nivel Crítico Nivelpreciativo Nivel Creador	00 – 05 06 – 10 11 – 13 14 – 16 17 – 20

1.6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.6.1. TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN

El tipo La investigación se enmarca en el tipo descriptivo explicativo con carácter de estudio de caso, dado que se describe, explica e identifica causas del objeto de estudio en las condiciones particulares de las Instituciones Educativas de Nivel Inicial de llave donde se busca alternativas metodológicas para el trabajo del docente en el proceso de comprensión de lectura de los niños. Por otra parte el diseño de investigación es el correlacional de nivel explicativo.

El nivel de investigación que asume el presente estudio es el Correlacional que asume dos variables observables.

1.6.2. MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El método a emplearse es el descriptivo de un enfoque cuantitativo de tipo no experimental, porque una vez captada la información y procesada estadísticamente, a la vez, se interpretará sistemáticamente, los hechos que involucran los indicadores para cada una de las variables.

El diseño de investigación que corresponde al estudio es el correlacional, transversal, porque nos permitió describir y medir las diferentes variables, la gestión del talento humano y el desempeño docente de los maestros, según sus indicadores. Es Correlacional porque nos permitió conocer las relaciones existentes entre ambas variables.

Es correlacional - transversal, porque el propósito de los estudios correlacionales, "es saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas" Hernández, y otros (2010). Es decir, intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos en una variable, a partir del valor que tienen en la variable o variables relacionadas. Transversal debido a que los resultados obedecen a un momento del tiempo o para el tiempo que el investigador hace la recolección

de datos.

1.6.3. POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

La **población** está conformada por docentes y niños y niñas de la IEI de llave de once instituciones educativas que conforman la red educativa Manuel Zúñiga Camacho del distrito.

TABLA Nro. 01
DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN POR INSTITUCIÓN EDUCATIVA

II.EE.	DOCENTES	ESTUDIANTES
IEI SIRAYA	4	32
IEI SENKA	2	20
IEI CANGALLI	6	50
IEI JISCULLAYA	1	9
IEI CUTINI PUCARA	2	14
IEI HUARAHUARANI	2	15
IEI HUINIHUININI	3	35
IEI MULLA FASIRI	1	13
IEI WENCASI	1	9
IEI CHECACHATA	3	20
IEI ULLACACHI	5	23
TOTAL	30	240

Fuente: SIAGIE MINEDU

Como se parecía se considera a 30 docentes y 240 niños de las once instituciones en mención.

MUESTRA

La unidad de medición que corresponde a este estudio son los 30 docentes de la población para la primera variable y el proceso de comprensión de textos se considera el promedio de notas globales de los niños por aula; vale decir, que por docentes se logra un promedio de sus estudiantes, en tal caso, que por docente se logra un promedios global de sus niños y niñas, en fin se correlaciona a 30 docentes y 30 promedios del proceso de comprensión de textos de los niños y niñas.

1.6.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS.

La técnica que se empleó es la entrevista, esta técnica tiene como propósito observar, diferentes indicadores estructurados en ítems que observan la realidad objetiva de fenómenos en cuestión, en nuestro caso para recolectar la competencia pedagógica del docente y para el desarrollo de la comprensión de textos se hará uso de la técnica de examen o test.

El instrumento para la primera variable es la ficha de observación o cuestionario de preguntas directas y para la variable proceso de la comprensión de textos prueba de conocimientos para medir el proceso de comprensión de textos

El instrumento a emplearse, es la ficha de observación que es cuidadosamente elaborada, a partir de los indicadores de las variables de investigación. Básicamente, sirve para el acopio de la información de las características de los indicadores de la competencia pedagógica del docente de educación intercultural bilingüe y su influencia en el proceso de comprensión de textos.

1.6.5. JUSTIFICACIÓN, IMPORTANCIA Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En las evaluaciones realizadas sobre comprensión de lectura, los alumnos de nivel medio y superior resultaron por debajo del nivel educativo de los países desarrollados. Estas evaluaciones reflejan el gran problema que existe dentro del sistema educativo nacional ya que los estudiantes no logran desarrollar habilidades de lectura adecuadas que les permitan asimilar y aplicar conocimientos. Consideramos que un aspecto fundamental para lograr un aprendizaje significativo es la comprensión de textos. De ahí que mi investigación tiene como objetivo general analizar la competencia pedagógica del docente y su influencia en el proceso de comprensión de textos de niños bilingües de las Instituciones Educativas de Nivel Inicial de Ilave.

La integración del alumno a las comunidades científicas de su área de conocimiento a través del desarrollo de estrategias que le permitan

comprender lo que lee. Esto coadyuvará a la apropiación del conocimiento, al uso de él y a la capacidad de elaborar trabajos de investigación pertinentes a su desarrollo como miembro de una comunidad de especialistas.

La comprensión lectora es uno de los factores que más influyen en el éxito escolar. Todos los profesores utilizan el lenguaje como instrumento de enseñanza aprendizaje y no pueden prescindir del sistema lingüístico para transmitir sus reflexiones, opiniones y conocimientos del área que imparten

El hecho de que todos usemos la misma herramienta de lenguaje, aunque no sea de idéntico modo ni con el mismo fin en los resultados, es motivo para plantearse de algún modo interdisciplinar su funcionalidad en los distintos aprendizajes.

El punto de partida en la docencia, es que sin comprensión no puede haber aprendizaje. Todos los profesores manejan textos en sus respectivas áreas, por lo que el objetivo común debe ser la competencia textual del alumnado, ésta se expresa básicamente en comprender y expresar lo que se lee, se escucha y se escribe.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Las diversas investigaciones realizadas a nivel internacional, nacional y local, reflejan que la realidad problemática es sintomática. Las investigaciones reunidas como antecedentes que a continuación se reseñan así lo demuestran.

A Nivel Internacional.

Gonzales A. (2005) realizó una tesis en la Pontificia universidad Católica de Bolivia. Que lleva como título "Diagnóstico de comprensión lectora a través de la aplicación del Test CLIPv_5 para 3°, 4°, 5° y 6° básico, en las comunas de Villarrica y Loncoche". En esta investigación se presenta las siguientes conclusiones: Que la mayoría de los diversos cursos, el nivel de comprensión se encuentra en el nivel superficial, una tercer parte en el nivel medio y una pequeña parte en el nivel profundo y detectaron habilidades deficitarias relacionadas con el hábito de la lectura y las estrategias poco efectivas utilizadas por los docentes.

Rosas J. y Rivera R. (2003) en su estudio realizado en la Universidad de Los Lagos Chile que lleva como título: "Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de

Osorno". En esta investigación se presenta las siguientes conclusiones: Que los alumnos de quinto año básico de las escuelas urbanas y rurales pueden identificar significados, hacer relaciones e inferencias en el nivel de coherencia local y utilizar información conocida al procesar información nueva. Conservando las diferencias pertinentes, en mayor o menor grado también manejan la estrategia de categorización (clasificar y agrupar palabras en función del conocimiento léxico que el alumno posee). De los 471 alumnos de 5 año que contestaron la prueba, el 68.8% respondió acertadamente a las preguntas que evaluaban esta estrategia. También se observa que los sujetos usan estrategias de inferencia en el nivel de coherencia local (deducir información implícita e inferir relaciones de importancia entre hechos: causa - efecto; antecedente - consecuente).

A nivel nacional

Gonzales M. C. Trujillo. (2005) en una Universidad César Vallejo, que titula: "Comprensión lectora en niños morfosintaxis y prosodia en acción en Granada – Trujillo 2005". Se llegó a la siguiente conclusión: El entrenamiento en prosodia a manifestado su eficacia en la mejora de la comprensión lectora y es un entrenamiento valido en la mejora de los pre requisitos de la comprensión lectora como son las habilidades de la descodificación fluida de palabras la fluidez en la lectura de textos en los niños con un nivel de lector bajo, cuando los niños cuentan con este pre requisitos, el entrenamiento es eficaz en la mejora de la expresividad. Así mismo logra un incremento en la velocidad de acceso en los códigos. Queda así explícita la importancia de los aspectos prosódicos en la mejora de la comprensión lectora en español.

Ojeda, N. (2002) es un estudio que fue presentado en la Universidad Nacional de Santa, que titula; "Influencia de las actividades de la lectura" en la comprensión lectora de los niños del II ciclo de educación primaria centro educativo experimental de la universidad nacional del santa - 2002". En su investigación planteada se llega a las siguientes conclusiones: La ganancia pedagógica detenida y demostrada estadísticamente valida la propuesta didáctica relacionada con las actividades recreativas de promoción y animación

a la lectura. Las actividades recreativas de promoción y animación lectora diseñados de acuerdo al tema y desde una perspectiva concreta y funcional, conlleva a aprendizajes significativos de la lectura, especialmente del nivel de comprensión lectora. La actividad recreativa de promoción y animación de la lectura más eficiente es la que involucra activamente a los estudiantes en forma colectiva y trata de establecer conexiones entre lo que se sabe, se aprende y el mundo real. Las actividades recreativas propuestas ayuda a desarrollar los contenidos curriculares del área de comunicación integral en gran medida; y de otras áreas de modo interconexión. Las actividades recreativas promovieron hábitos de lecturas en los niños y niñas del nivel primario.

Rodríguez, J. y Casanova M. (2005) titulado; "Taller de narración de cuentos para desarrollar la comprensión lectora en los niños del primer grado "B" de educación primaria del Centro Educativo Particular "PAIAN": La Casa del Saber" de la ciudad de Trujillo". Las cuales llegaron a las siguientes conclusiones: La aplicación del taller de narración de cuentos ha logrado desarrollar el nivel de comprensión lectora en los niños del 1º grado "B" de educación primaria del CEP "PAIAN" La Casa del Saber, debido a la oportunidad dada a dichos niños de contar con experiencias innovadoras en las que han podido adquirir nuevas técnicas de manera que permita elevarse el nivel de comprensión lectora. El taller antes mencionado ha desarrollado los III primeros niveles de comprensión lectora de los niños del 1º grado "B" de educación primaria del CEP "PAIAN" La Casa del Saber" en forma significativa pues de un $T_t = 166,9$ se ha obtenido una $T_c = 177,71$ es decir una diferencia a favor de la experiencia realizada. El taller aplicado es altamente eficiente si tenemos en cuenta que los III niveles de desarrollo de la comprensión lectora se alcanzaron, puesto que la $T_c = 177,71$ es mayor que la $T_t = 166,9$ valor que le corresponde al nivel de significación para prueba de escala de 0.05 cuyos datos han sido obtenidos luego del análisis estadístico realizado. El taller de narración de cuentos para desarrollar el nivel de comprensión lectora de los niños materia de investigación buscó además brindar una gama de cuentos en cuyo contenido principal se plasman valores que son parte de la formación

como personas.

Mora M. y Vásquez, B. (2008) que titula; Influencia Del Taller “Eldi” En El Nivel De Comprensión Lectora En Los Niños Y Niñas Del Cuarto Grado De Educación Primaria De La I. E. N° 82028 Del Caserío De La Fortuna Distrito Y Provincia De Julcan – La Libertad – 2008. Llegó a las siguientes conclusiones: Aplicado el Pre test identificamos que los alumnos no comprenden lo que leen; aplicada la media aritmética dio como resultado 11, y en el Post test la media aritmética fue de 14, por consiguiente estadísticamente nuestra hipótesis planteada ha sido confirmada. El taller ELDI permitió mejorar en los alumnos la comprensión lectora en sus tres niveles; literal, inferencia y crítica, por consiguiente la propuesta del taller fue positiva. Al aplicar el Taller ELDI en los niños y niñas del cuarto grado de educación primaria, tomando el cien por ciento en cada uno de los niveles obtuvimos que un 33% logro el nivel literal, un 94% está en proceso de alcanzar el nivel inferencial y solo un 28% logro alcanzar el nivel critica. Al evaluar los resultados de la aplicación del taller ELDI, nos permite concluir que el uso permanente de la estrategia ELDI, permite a los alumnos mejorar la comprensión de textos.

Míguez P. (2005) desarrolló una investigación titulada: “El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión”, cuyos hallazgos dan cuenta sobre la importancia de la estrategia didáctica la misma que puede desarrollar la motivación y la comprensión necesarias para el aprendizaje. Así, la motivación es indispensable para el aprendizaje, las investigaciones muestran que la motivación de un estudiante está en función de la relevancia de lo que percibe para sus intereses y metas personales. Si bien los estudiantes pueden llegar a la universidad con niveles muy altos de expectativa y motivación, es muy frecuente que estos vayan decayendo paulatinamente, siendo muy diferente la motivación por cada uno de los cursos que toma. Todo parece indicar que la motivación intrínseca de los estudiantes juega un papel importante en la iniciación y mantenimiento del aprendizaje, relacionándose con el rendimiento académico. Los estudiantes con alta motivación intrínseca tienden a utilizar estrategias más profundas y

elaboradas y a regular su proceso de comprensión. Según el estudio, el hecho educativo es dinámico, cambiante, y no admite comportamientos standard ni estilos docentes prefijados. De poco sirve al profesor aprender rutinas y recetas técnicas de comportamientos óptimos ya que el carácter dinámico del aula hace imposible el traslado de actuaciones en diferentes situaciones.

Echevarría (2007) en su investigación titulada: “Los módulos didácticos de ortografía a través de la multimedia y su eficacia en el aprendizaje significativo” concluye que la aplicación adecuada de los módulos didácticos de ortografía literal a través de la multimedia genera un grado superior de aprendizaje significativo y desarrolla capacidades ortográficas conceptuales, procedimentales y actitudinales. Según la investigación al finalizar el tratamiento se notó que el rendimiento difiere significativamente, ya que el promedio de notas del grupo de control en el pre test es de 9.64 y en el post test el promedio es de 12.17, mientras que el promedio de notas del grupo experimental en el pre test es de 10.23 y en el post test es de 15.46. Dichos promedios hacen una diferencia en el pre test de 0.59, favorable al grupo experimental, y en el post test también la diferencia favorece al grupo experimental con 3.29. Estos resultados prueban que el aprendizaje de la ortografía se mejora mediante módulos didácticos a través de la multimedia.

Sánchez V. (2003) desarrolló la investigación: “Metodología de la investigación educativa y desarrollo de la profesión docente. (Referencia a la educación secundaria)”. Las conclusiones del estudio dan cuenta que, en el ejercicio de la profesión, el educador participa como subsistema de un sistema más amplio. En el sistema se halló elementos analíticos y sintéticos, holismos y elementarismos, entornos, información, entropía, estabilidad, tendencias al equilibrio y desequilibrio (homeóstasis dinámica), diferenciación y especialización, así como equifinalidad. Desde todas estas ideas y elementos se pueden analizar las realidades y las organizaciones. En el mundo de la empresa, piénsese en cualquier caso concreto, hay un entorno y es natural en las teorías empresariales y económicas entender que el futuro de la empresa dependerá de cómo ésta se vaya adaptando al entorno y en muchas ocasiones anticipándose al mismo.

Según el estudio, en el entorno hubo muchas dimensiones, con muchos factores en cada uno pero todas ellas pueden quedar reducidas a tres, que como tres grandes ámbitos aglutinan todo lo que pueda estar presente en el mundo empresarial. Esas tres dimensiones del entorno son la económica (mercado, financiación, accionistas, recursos materiales, personales y funcionales, innovaciones, clientes, proveedores, costes, calidad, producto, rentabilidad, el mundo de la competencia, las negociaciones,...), la tecnológica (principalmente referida a la producción, a los conocimientos técnicos, y a las nuevas tecnologías, así como a la atención que la empresa debe prestar a los nuevos hallazgos o nuevas investigaciones que puedan ser susceptibles de aplicación en la empresa) y sociopolítica (sindicatos, gobierno, control de precios, subvenciones, necesidades de la sociedad y políticas socioeconómicas).

A nivel local.

Alvares, Y. et al (2007) que titula “Estrategias metodológicas para la comprensión lectora en el área de comunicación integral en los educandos del 5to grado de la I.E.P. N° 70846 Pucara Lampa Puno 2007”. Es otro estudio de diseño cualitativo, relacionado a la comprensión lectora, llegaron a la siguiente sugerencia: “Sugerimos que los agentes educativos incentiven permanentemente a una lectura comprensiva, puesto que los educandos requieren ejercitar su capacidad de lectura, ello contribuirá al mejoramientos de la construcción de sus propios conocimientos en el proceso de enseñanza aprendizaje de los educandos.

Rodríguez C. et al (1999) que lleva como título “Aplicación de un programa de lectura para mejorar la capacidad de comprensión lectora en las alumnas de 4to. Grado de educación primaria del I.E.P. 70 480 “niño Jesús de Praga, Ayaviri, 1999” concluye; La utilización de fichas de desarrollo de comprensión lectora con metodologías activas cumple un papel eficaz e importante en el aprendizaje de las alumnas debido a que presenta lecturas amenas, actividades motivadoras de desarrollo y una fácil comprensión. De igual

manera esta influye notablemente en el incremento del vocabulario, la expresión oral y artística, la creación de textos y en el desenvolvimiento social, es decir, contribuye con el desarrollo integral

Alanoca L. y Díaz L. (2005) titulada; “Estrategias de enseñanza-aprendizaje para la comprensión lectora en el área de comunicación integral del primer ciclo de la I.E.P. N° 70480 – Ayaviri 2005”. Estudio de carácter cualitativo de modalidad acción y llegan a la siguiente conclusión: “El nivel de lectura de los niños y niñas del primer grado “A” de la institución Educativa Primario N° 70480 está en evidente etapa de inicio, es decir en el nivel de CODIFICACIÓN que es un proceso de reconocimiento de palabras y la asignación al significado del vocabulario; en cambio los(as) niños(as) están en un nivel de comprensión “literal” que contiene el texto, es decir, este nivel refleja simplemente aspectos reproductivos de la información que expresa el texto. La importancia de este estudio esta, trata de los niveles de lectura, además si en el 1er ciclo de EBR. Se desarrolla este nivel de codificación, entonces, los alumnos en los posteriores ciclos de todas maneras desarrollarían nuevos y superiores niveles de comprensión lectora.

2.2. SUSTENTO TEÓRICO

2.2.1. COMPETENCIA PEDAGÓGICA DEL MAESTRO.

La competencia pedagógica abarca la didáctica, la que es una disciplina de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje.

Definida en relación con su contenido, la didáctica es el conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo profesor debe conocer y saber para orientar con seguridad a sus alumnos en el aprendizaje de las diferentes áreas de las asignaturas, de los aprendizajes, teniendo en vista sus objetivos educativos.(Portal, J. 2009)

No cabe duda que el docente es un factor clave para el aprendizaje. Esto

incluye lo que sabe sobre la pedagogía y didáctica, su manejo disciplinar, así como lo que cree sobre sus estudiantes y sus posibilidades.

Además todos los niños y niñas, y adolescentes aún con déficits diversos pueden aprender, si aprovechamos sus capacidades y alentamos sus logros de una manera consistente y positiva.

Existe una relación entre las bajas expectativas docentes y los bajos logros de aprendizaje. Éstas pueden ser transmitidas directamente a los estudiantes a través de mensajes desalentadores sobre su potencial de aprendizaje. Pueden llevar también a que el docente proponga actividades excesivamente sencillas o de baja demanda cognitiva, por la creencia de que los estudiantes no podrán enfrentar tareas de mayor complejidad.

Por lo tanto, los docentes debemos convencernos de que todos los niños sin excepción tienen capacidades para aprender. Esta certeza es el punto de partida de nuestro trabajo pedagógico y un requisito indispensable para el éxito de nuestros esfuerzos.

Los docentes tenemos que saber sobre **pedagogía**, es decir, sobre la ciencia de enseñar y aprender, así como sobre **didáctica**, es decir, sobre los métodos y recursos que facilitan el aprendizaje en general, así como la didáctica específica a cada ámbito de aprendizaje.

Como parte de las Rutas del Aprendizaje, se ha elaborado un fascículo dirigido a directores de instituciones educativas para apoyar la gestión de los aprendizajes y fortalecer el rol y liderazgo pedagógico que tienen ante su comunidad educativa. En este fascículo se aborda también la importancia de las jornadas de reflexión y la elaboración del plan de mejora. (Minedu. 2013, p. 5-7)

El maestro en su nuevo rol para poder brindar una metodología que respondan a los procesos naturales de aprendizaje en los niños necesita tener en cuenta los principios desarrollados por las teorías constructivistas.

- **El niño aprende como un “Sujeto activo”**.- El niño primeramente observa, explora, analiza, compara, ordena y categoriza la información,

captada de su entorno.

- **Todo nuevo aprendizaje se da sobre la base de los anteriores aprendizajes.**- El niño trae a la escuela como experiencia previa saberes que tenemos que recuperar aprovechar para tomarlos como punto de partida de todo nuevo aprendizaje.
- **El niño aprende gracias a la relación que establece con las personas y objetos de su medio (interacción).**- La propuesta está orientada a promover desde el comienzo del contacto con todo tipo de material escrito, buscando la interacción personal **niño-texto**, la comparación entre sus propias producciones, el contraste de lo escrito por sus compañeros y con los distintos tipos de textos que circular en su entorno.
- El niño aprende aquello que responde a sus intereses y necesidades.
- Facilitar un ambiente de respeto mutuo y cooperación.
- Estimular la exploración y experimentación con diferentes materiales y escritos.
- Propiciar y planificar actividades que signifiquen para los niños situaciones de disfrute, en las que encuentran retos, resuelvan problemas, lean y escriban con sentido: de izquierda a derecha, con entusiasmo, etc.
- Reconocer los errores que ocurren en el proceso.
- Promover la producción cooperativa del aprendizaje.
- Respetar el ritmo de aprendizaje.

La organización de los niños y niñas.

En esta propuesta de trabajo los niños y niñas tienen un rol protagónico, es importante crear un ambiente de respeto mutuo y cooperación, por lo tanto las normas que rigen el aula deben ser trabajadas junto con ellos.

- Se organiza de acuerdo a las normas del aula.
- En pequeños equipos de trabajo.
- Realizan un cuadro de responsabilidades de cada comisión.
- Cada uno de los niños asume una responsabilidad.

Organización de los espacios del aula:

La organización del aula estará orientada a favorecer un ambiente estimulante donde los niños puedan relacionarse con el lenguaje escrito, trabajar en grupo

y desarrollar sus habilidades.

Organizar los sectores o áreas de trabajo como espacios generadores de experiencias donde los niños serán motivados para realizar una buena lectura y escritura.

La comunidad como recurso:

El niño al observar su entorno y/o su comunidad, aprovecha para poder escribir y así leer las diferentes situaciones que sucedan en su comunidad: Identificar: lugares, personajes, recursos naturales, sucesos de la comunidad, servicios familiares y personales, y todo aquello que pueda ser motivo para leer y escribir.

2.2.2. ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y APLICACIONES DIDÁCTICAS

Según Arevalo, I. y otros; (2005), la enseñanza “es el modo de desarrollar una actividad con la que se transmite un saber, experiencia, procedimiento, habilidad, etc., cuyo propósito es tener como resultado que otro u otros aprendan lo que se ha comunicado”.

En tal sentido, la enseñanza es la presentación sistemática de hechos, ideas, habilidades y técnicas a los estudiantes. A pesar de que los seres humanos han sobrevivido y evolucionado como especie por su capacidad para transmitir conocimiento, la enseñanza (entendida como una profesión) no aparece hasta tiempos relativamente recientes. Las sociedades que en la antigüedad hicieron avances sustanciales en el conocimiento del mundo que nos rodea y en la organización social fueron sólo aquellas en las que personas especialmente designadas asumían la responsabilidad de educar a los jóvenes.

Por su parte Solé, I., et al. (2001) sostiene que: “Enseñar es diferente a aprender. Para enseñar se pueden utilizar métodos receptivos o por descubrimiento, siendo fundamentalmente los primeros los más requeridos en educación. Para aprender también existen dos formas: una significativa y otra mecánica y rutinaria. El problema de la educación, como señala

Ausubel, es alcanzar aprendizajes significativos independientemente de los métodos que se seleccionen en su enseñanza”.

Un estudio fenomenológico de la enseñanza nos muestra cinco tópicos integrantes:

- a) Sujeto docente o enseñante; es decir, sujeto que muestra el objeto, su imagen o su signo.
- b) Acto enseñante o docente; mediante el cual la persona que enseña realiza vitalmente la enseñanza.
- c) Método de enseñanza; procedimiento o vía utilizada por el que enseña para la participación.
- d) Objeto o signo enseñado.
- e) Ser al que se enseña, al que se le muestra el objeto.

Los elementos anteriores son necesarios si queremos diferenciar la enseñanza del simple hacer humano, pero su quinto elemento ofrece una matización propia. Para que se dé la enseñanza se requiere y basta la presencia corporal del sujeto enseñado, sin que tal presencia implique su actuación o alguna aprehensión de conocimiento o ideas. De ahí la posibilidad de magníficos esfuerzos docentes con éxitos nulos. De aquí también la posibilidad simultánea de una perfecta preparación de la enseñanza y de un total alejamiento de la experiencia vital y cultural de los estudiantes.

Según Solé, I., et al. (2001) “En una sociedad, la enseñanza superior es, a la vez, uno de los motores del desarrollo económico y uno de los polos de la educación a lo largo de toda la vida. Es, a un tiempo, depositaria y creadora de conocimientos. Además es el principal instrumento de transmisión de la experiencia, cultural y científica, acumulada por la humanidad. En un mundo donde los recursos cognoscitivos tendrán cada día más importancia que los recursos materiales como factores de desarrollo, aumentará forzosamente la importancia de la educación superior y de las instituciones dedicadas a ella. Además, a causa de la innovación y del progreso tecnológico, las

economías exigirán cada vez más competencias profesionales que requieran un nivel elevado de estudios”.

Respecto a la activación del aprendizaje, Aguado, L. (1999) sostiene que la activación del aprendizaje “consiste en hacer más dinámico el proceso pedagógico, asignando al estudiante el papel activo, al considerarlo sujeto y no objeto de la educación. Es decir, que la activación se logra cuando el profesor moviliza las fuerzas intelectuales, morales, volitivas y físicas de los alumnos a fin de alcanzar los objetivos concretos de la enseñanza y la educación”.

En este caso se enmarcan en la preparación de un estudiante calificado, capaz no solamente de adaptarse rápidamente a los cambios que se producen en la esfera productiva o de servicios en la que posteriormente se desenvolverá, sino de transformarla, aplicando sus conocimientos actualizados, de manera creadora, en la solución de los diversos problemas que se le presentan.

En ese contexto, Flavell, J. (2002, p. 72) menciona que: “La activación del aprendizaje rebasa los límites, ya que su logro presupone una adecuada vinculación entre la institución docente y el alumno, la cual contribuye resultados productivos. En este sentido, el trabajo conjunto debe orientarse a la aplicación de una pedagogía que fomente la creatividad de manera tal que logre en los alumnos el ejercicio de sus facultades críticas y la comprensión de la realidad situacional”.

Se trata de que el alumno adquiera activamente el conocimiento, cumpliendo un conjunto de exigencias que le posibiliten revelar y asimilar los elementos que necesita para apropiarse del contenido técnico esencial, integrarlo, generalizarlo y aplicarlo.

Los resultados han de posibilitar la ayuda, el planteamiento de recomendaciones y posibles vías de solución a la enseñanza, lo que provoca a su vez satisfacción en el estudiante por el trabajo realizado. No

obstante, resulta complejo y difícil el proceso de transición hacia la aplicación de los criterios, las concepciones, los principios y los métodos activos de enseñanza.

Al referirse a las aplicaciones didácticas, Barriga A. y Hernández R. (1998, p. 97), sostienen que la didáctica como saber derivado de la pedagogía tiene la responsabilidad de pensar la enseñanza desde los elementos constitutivos de su proceso. Esta disciplina de la educación brinda apoyo teórico al docente en el momento de planear, desarrollar y evaluar la enseñanza.

¿Qué sucede en la conciencia de los estudiantes cuando aprenden? ¿Qué respuestas o supuestos tienen las diferentes teorías psicológicas o pedagógicas acerca de lo que sucede en las estructuras cognitivas de los aprendices? En consecuencia con esos supuestos, ¿Cómo debe disponerse el aula para los aprendizajes? ¿Cómo organizar los estudiantes, los muebles y los materiales que han de mediar en el aprendizaje?

¿Cómo debe ser el clima psicológico y las interacciones comunicativas entre los agentes que participan del proceso de enseñar y aprender? ¿De qué manera deben desarrollarse las actividades en el aula de clase? ¿Cuál ha de ser el papel de cada uno de los agentes en el proceso de enseñar y aprender? Las aplicaciones didácticas de las diferentes teorías psicológicas y pedagógicas buscan dar respuesta a algunas de los anteriores interrogantes.

En ese sentido, la colaboración toma diversas formas en las prácticas educativas del aula de clase, la ayuda son el modelo y la realimentación, las cuales se utilizan en la mayoría de las sociedades. El modelo es un proceso en el cual se aprende mediante la observación e imitación de una persona que sirve de modelo o patrón de conducta. El modelo es un potente medio de aprendizaje con ayuda; los maestros y los pares sirven de modelo tanto para los niños como para los adultos.

Sobre el particular aclara Huaranga, O. (1999, p. 107), la realimentación o

feedback es la información de retorno que se le suministra al aprendiz para lograr corrección de las conductas que se quieren construir. En el aula de clase se puede presentar la realimentación con los comentarios que realice el profesor al desarrollo de un ejercicio o a los resultados de una evaluación. Estos comentarios generalmente comparan la conducta del aprendiz con un patrón preestablecido. La interrogación es la ayuda mediante preguntas. Con la interrogación se activa mental y verbalmente a los alumnos porque les permite la práctica y ejercitación con las respuestas que emiten.

En el aula de clase los contextos interactivos se refieren al uso del lenguaje como instrumento de gran poder estimulante, dado que con el mismo se construyen y comparten significados. Cuando las interacciones comunicativas se realizan entre pares, en ellas aparecen, al igual que en las interacciones con los adultos, los denominados "conflictos cognitivos" que se describen en la teoría piagetiana con sus consecuencias en el desarrollo cognitivo. Es necesario, no solo que el par sea más capacitado, sino que sea percibido con seguridad para que su interacción se constituya en un "reto" a la conciencia.

Una primera conclusión que podríamos adelantar es relativa a la importancia de las interacciones entre todos los actores en el aula de clase. Las clases expositivas, en las cuales el protagonista es el profesor, deben comenzar a perder importancia y ser transformadas en procesos participativos.

Asimismo comenta Litwin (2000, p. 111), debemos comenzar a perder importancia, porque el protagonismo docente debe transformarse de lo expositivo a lo orientador. Orientar, por ejemplo, con las preguntas, para que los aprendices exploren su saber previo y encuentren por ellos mismos las respuestas y soluciones a las tareas en que se encuentran comprometidos. El aprendizaje significativo es más eficaz que el aprendizaje memorístico porque posee las siguientes ventajas: la retención es más duradera, facilita nuevos aprendizajes relacionados y produce cambios

profundos que persisten cuando se olvidan detalles concretos.

2.2.3. PRINCIPALES ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

El acto docente implica siempre tener presente al alumno que aprende, dado que la enseñanza es una actividad auxiliar, instrumental y transitiva, que produce un efecto en quien aprende, por medio de la relación dinámica, interpersonal e intencional que se da entre docente y alumno, a propósito de un contenido cultural.

Una buena estrategia no suprime ni aminora el esfuerzo que la docencia y el aprendizaje requieren, pero sí se puede sostener que coopera en la línea en la cual se empeña el profesor y el estudiante. Una buena estrategia asegura que a igual o menor esfuerzo, se alcancen mayores y mejores resultados.

La enseñanza estratégica del docente en el acto didáctico tiene un claro sentido relacional tanto respecto del alumno cuanto del contenido curricular. La actuación elegida por el docente repercute en los otros elementos de la tríada didáctica, es decir, repercute en el contenido que se selecciona y organiza de modo distinto, para que los alumnos encuentren su sentido y valor, y de este modo se dispongan para aprenderlos. El docente universitario católico, comprometido con el aprendizaje del alumno, elige las estrategias metodológicas más oportunas en relación con las personas concretas de los alumnos, con el tipo de contenido disciplinar de su especialidad y con el contexto físico y social en el cual se desenvuelve la clase.

Las estrategias metodológicas que seleccione el docente universitario inciden en los procesos cognitivos que los alumnos realizan, por una parte, y, por otra, las actividades que suscitan favorecen u obstaculizan el alcance de la meta. Además, toda secuencia de acciones orientadas a conseguir un determinado objetivo requiere dinamizar procesos de pensamiento. Esto implica que ninguna estrategia puede ser puesta en marcha sin previa

planificación, sin control durante el proceso y sin evaluación de los resultados. Es decir que utilizar estrategias equivale a decir trabajar con conciencia de los procesos cognitivos implicados y con la implementación de procedimientos que originen los hábitos y habilidades de pensamiento más adecuados.

Para Beltrán de Vega, M. (2003) “El docente universitario debe capacitarse para utilizar estrategias metodológicas conducentes a la mejor asimilación de la cultura superior, y a la mayor interacción en el contexto áulico. El profesor debe reflexionar y discernir qué acciones son las más oportunas para cada circunstancia académica concreta, en relación con los objetivos a lograr. Estas acciones, y las actividades consecuentes, implican la adopción de un método, con sus correspondientes procedimientos y técnicas que no constituyen un secreto profesional. Al contrario, el **docente estratégico** participa al estudiante el objetivo a alcanzar y también la selección de procedimientos a implementar, con sus justificaciones de valor, a fin de que progresivamente se vayan formando **aprendices estratégicos**, es decir, alumnos concientes de las operaciones de pensamiento que realizan cuando se disponen a aprender”. Los procesos de enseñanza y los aprendizajes en la Universidad se pueden enriquecer teórica y metodológicamente, a fin de que los alumnos comprendan las intervenciones del docente en relación con las situaciones didácticas y con el contexto de interacción de todos en la clase.

Ahora bien, Coll, C. (2001, p. 168), sostiene que las principales estrategias pedagógicas a desarrollar por el profesor son:

- La identificación de los conceptos o contenidos a enseñar determinando aquellos aprendizajes que caracterizan al estudiante y que pueden facilitar otros;
- La estructuración de la actividad de aprendizaje determinada por el conocimiento que debe ser común, estableciendo las actividades que permitan al profesor modelizar y determinar cómo deben expresarse en virtud del desarrollo de estudiante;

- La implantación y evaluación, estableciendo relaciones entre el progreso y la dificultad, la autonomía desarrollada en cambios observables y la transferencia del aprendizaje a situaciones inéditas.

Estrategia de Aprendizaje: La estrategia de aprendizaje es el modo o procedimiento para realizar o cambiar aspectos diferentes de la acción educativa, de tal manera que su intención propicie en los estudiantes experiencias de aprendizaje complejas, variadas con un mínimo esfuerzo y tiempo. Se ha diferenciado entre estrategias de aprendizaje y metodologías. La primera, tiene mayor cobertura, puede incluir uno o más métodos independientes o combinados, mientras que los segundos se circunscriben a un método específico. Por ejemplo: las estrategias cognoscitivas que comprenden una variedad de destrezas intelectuales básicas en la solución de problemas, pensamiento crítico, mentalidad creadora y desarrollo de una actitud espontánea y tolerante.

Estrategias Cognitivas: La estrategia es un conjunto de actividades mentales empleadas por el sujeto, en una situación particular de aprendizaje, para facilitar la adquisición de conocimiento. Es decir, son pensamientos y conductas que un alumno inicia durante su aprendizaje que tienen una influencia decisiva sobre los procesos cognitivos internos relacionados con la codificación. La estrategia cognitiva es, por tanto, una operación mental. Son como las grandes herramientas del pensamiento puestas en marcha por el estudiante cuando tiene que comprender un texto, adquirir conocimientos o resolver problemas.

2.2.4. CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS

Las estrategias según Litwin (2000, p. 180), pueden clasificarse en:

Estrategias de apoyo:

- De motivación
- De desarrollo de actitudes. Una muy importante es la actitud engendradora del trabajo continuado o educación de la voluntad.

- De mejora de autoconcepto.

.

Estrategias de procesamiento:

- Repetición: Cultivo y desarrollo de la memoria. Para ella pueden utilizarse las técnicas de preguntas y respuestas; restablecer y parafrasear; confección de preguntas para un autoexamen, etc.
- Selección: Selección de las ideas capitales de un material informativo. Técnicas apropiadas son el subrayado, resumen, esquema, extracción de la idea principal de un párrafo.
- Organización: Conexión de las ideas capitales seleccionadas.

Saber organizarlas en una estructura. Por lo tanto es saber conectar conocimientos. Técnicas apropiadas son la red semántica, el árbol organizado, el mapa conceptual.

Elaboración: Creación o nacimiento de una idea, una analogía, etc., relacionada con una información que se está aprendiendo o con la que se está trabajando. Técnicas a emplear son el hallazgo de analogías, las reglas mnemotécnicas, tomar notas, la imagen, solucionar problemas.

Estrategias de personalización: Las principales pueden ser:

De pensamiento crítico-reflexivo. Por ellas se decide qué hacer y qué creer. Sus operaciones son: clarificar el problema, centrarlo, observar, obtener deducciones.

De creatividad. Para la producción de nuevas ideas, nuevos enfoques, nuevas formas de orientar un trabajo, etc.

2.2.5. CAPACIDADES DIDÁCTICAS

Si bien la didáctica se puede definir fundamentalmente como una ciencia y/o un arte, la didáctica es un todo que implica múltiples factores para

enseñar todo lo que crea el hombre, pero cabe preguntarnos ¿Cómo enseñar bien? Esto es, cómo crear este arte y construir una buena didáctica para que tenga resultados óptimos dentro de nuestras clases, logrando generar en los alumnos el deseo de aprender y más aun obteniendo un aprendizaje completo, efectivo y significativo. Pero qué entendemos por capacidad didáctica. Para ello, recurrimos a voces autorizadas con el fin de trazar los caminos de su conceptualización.

Para Monereo, C. (1994, p.18), las capacidades hacen referencia al conjunto de disposiciones de tipo genético que, una vez desarrolladas a través de la experiencia que produce el contacto con un entorno culturalmente organizado, darán lugar a habilidades individuales. De este modo, a partir de la capacidad de ver y oír con la que nacemos devenimos en observadores más o menos hábiles, dependiendo de las posibilidades que hayamos tenido en este sentido.

De esta manera, podemos explicitar que la capacidad didáctica del docente radica en su habilidad para organizar situaciones de aprendizaje en forma efectiva que favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes y, al mismo tiempo, consideren los saberes e intereses de los estudiantes. Para lograr que ellos participen activamente en las actividades de la clase, se requiere también que se involucren como personas y expliciten y compartan con sus alumnos los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego.

Barriga A. y Hernández R. (1998), define la capacidad didáctica como la habilidad del docente para trabajar los contenidos de manera adecuada y de una forma comprensible, llevándola al aula de clases para ser enseñado a los alumnos. Así, los alumnos podrán comprender lo que se está enseñando, organizar de tal manera que todo este contenido forme parte de una orientación del punto de vista integral, preocupándose del alumno, del medio de las dificultades de aprendizaje y los posibles problemas que se podrían enfrentar en determinadas situaciones.

Según el Ministerio de Educación (2004, p. 8), en este sentido, en cualquier proceso de aprendizaje intervienen tanto el que aprende como el que enseña y la forma de intervención de este último se debe adecuar a las características del que aprende y al contexto en el que se sitúan ambos. Es decir, una enseñanza adecuada a las necesidades del sujeto que aprende.

Así tenemos que el maestro no es un transmisor de información, sino un comunicador didáctico, cuyo papel es el de ser un agente para el desarrollo interno del conocimiento, es decir deja de ser un mero transmisor de conocimiento para transformarse en un mediador del proceso de enseñanza aprendizaje.

2.2.5.1 Características

El creciente desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación contribuyen a que en el ámbito educativo se lleven a cabo las necesarias transformaciones para adecuarse a una sociedad en estado de cambio permanente, con nuevas necesidades y valores. En este panorama de constante cambio, se confirma la necesidad de adaptarse a estas nuevas situaciones, los nuevos desafíos y demandas hacia la educación en todas sus modalidades, surgen expectativas nuevas y ampliadas sobre las escuelas. La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestra la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales. Estos nuevos desafíos y demandas requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores.

Fernández R. (2000, p.3), expresa que la doble faceta de docente e investigador del profesor universitario exige una correcta preparación, tanto para la adquisición de conocimientos y actualización de los mismos, como para el desarrollo de nuevas habilidades y destrezas exigibles en una sociedad en permanente cambio.

2.2.5.2. Dominio del tema

Si bien el docente debe ser un profesional preparado, conocedor del amplio espectro que constituye la materia que imparte, debemos destacar que en el momento actual no podemos seguir considerando a los docentes como almacenes del saber y, por lo tanto, dispensadores omnipotentes del conocimiento. La cantidad de información que existe sobre cualquier tema es de tal envergadura que es imposible pensar que puedan existir personas que pretendan saber todo de todo.

Fernández R. (2000, p.3), indica que en el momento que vivimos no basta con saber el contenido de la materia para enseñar bien. El profesor debe ser un conocedor de su materia, pero además ha de aprender a aprender a ser un experto gestor de información sobre la misma, un buen administrador de los medios a su alcance, y desde esta orientación, dinamizar el aprendizaje de sus alumnos.

2.2.5.3. Experiencia docente

El docente de investigación debe ser, no solamente un profesional con preparación en la temática de investigación, sino también con experiencia en investigación, dado que se aprende a investigar investigando, más aún, éste será el marco que permitirá diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje para gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden, motivar al alumnado (despertar la curiosidad e interés de los alumnos, participar con los estudiantes y facilitar la comprensión de los contenidos básicos.

2.2.5.4. Destrezas cognitivas

Aguado, L. (1999, p.15), expresa que las destrezas cognitivas son procedimientos mentales que aplicados a un conjunto de símbolos o representaciones permiten llegar a una determinada solución. Cuando estas destrezas están bien aprendidas, funcionan al modo de rutinas mentales que son aplicadas de forma automática y, en muchos casos, no deliberados, las destrezas cognitivas pueden también considerarse como secuencias de operaciones mentales orientadas a una solución o meta final.

En este aspecto, el docente de investigación debe poseer experiencia en investigación, destreza en planificación de investigaciones, manejo de información sobre el tema que se estudia y sobre las normas y reglamentos del trabajo de grado.

2.2.5.5. Destrezas emocionales

En la práctica docente, resulta de suma importancia conocer nuestras emociones y sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, soportar presiones y frustraciones, aumentar nuestra capacidad de trabajar en equipo, tener una actitud empática y social.

Goleman, D. (1996, p.17), señala como componentes de la inteligencia emocional:

Conciencia de uno mismo: Se refiere al conocimiento de nuestras propias emociones y cómo nos afectan. Es muy importante conocer el modo en el que nuestro estado de ánimo influye en nuestro comportamiento, cuáles son nuestras virtudes y nuestros puntos débiles.

Autorregulación. El autocontrol nos permite no dejarnos llevar por los sentimientos del momento. Es saber reconocer qué es pasajero en una crisis y qué perdura. Es posible que nos enfademos con nuestra pareja, pero si nos dejásemos siempre llevar por el calor del momento estaríamos continuamente actuando irresponsablemente y luego pidiendo perdón por ello.

Automotivación. Dirigir las emociones hacia un objetivo nos permite mantener la motivación y fijar nuestra atención en las metas en lugar de en los obstáculos. En esto es necesaria cierta dosis de optimismo e iniciativa, de forma que seamos emprendedores y actuemos de forma positiva ante los contratiempos.

Reconocimiento de emociones ajenas (o empatía): Las relaciones

sociales se basan muchas veces en saber interpretar las señales que los demás emiten de forma inconsciente y que a menudo son no verbales. El reconocer las emociones ajenas, aquello que los demás sienten y que se puede expresar por la expresión de la cara, por un gesto, por una mala contestación, nos puede ayudar a establecer lazos más reales y duraderos con las personas de nuestro entorno. No en vano, el reconocer las emociones ajenas es el primer paso para entenderlas e identificarnos con ellas.

2.2.5.6. Destrezas sociales

Goleman, D. (1996, p.15), manifiesta que cualquiera puede darse cuenta de que una buena relación con los demás es una de las cosas más importantes para nuestras vidas y para nuestro trabajo. Y no solo tratar a los que nos parecen simpáticos, a nuestros amigos, a nuestra familia. Sino saber tratar también exitosamente con aquellos que están en una posición superior, con nuestros jefes, con nuestros enemigos.

De esta manera, tenemos que en una sociedad cada vez más cambiante, acelerada y despersonalizada, el encuentro con el otro y, por extensión, el encuentro de uno mismo a través del otro no es tarea fácil. Sin embargo, esta dimensión interpersonal es un factor importante en tanto hace alusión a la capacidad para poder relacionarse con los demás y establecer canales de comunicación a través del cual se comparten un sinnúmero de experiencias.

Todas las personas establecemos numerosas relaciones a lo largo de nuestra vida, a través de las cuales, intercambiamos formas de sentir, compartimos necesidades, intereses y afectos. Estos contactos profundos o superficiales están presentes entre las personas en la realización de cualquier actividad. Entonces, aprender a relacionarnos con los demás, respetando su espacio, aceptando a cada ser humano con sus defectos y virtudes resulta trascendental, en tanto ello nos permite compartirnos con los demás, pero también recibir; escuchar y ser escuchados, comprender y ser comprendidos. Dar y recibir requiere seguridad y claridad de quiénes somos. Las dificultades están casi siempre relacionadas con la falta de valoración y apreciación que tenemos sobre nosotros mismos, o bien, con que no hemos aprendido a ver las cosas como "el otro" las ve y a respetar su punto de vista. Resulta increíble que día a día podamos relacionarnos con tantas personas; compartir un sinnúmero de experiencias, sentimientos, valores, conocimientos y formas de vida.

Precisamente, en esa diferencia, reside la gran riqueza de las relaciones humanas, ya que al relacionarnos con los demás intercambiamos y construimos nuevas experiencias y conocimientos. Pero, en esa diferencia, está también la dificultad para relacionarnos, nuestras diferentes formas de pensar y actuar nos pueden llevar a relacionarnos con desconfianza o a vivir conflictos, pero valorar a los demás, aceptar que hay diferencias entre una y otra persona y tratar de comprendernos, puede ayudarnos a superar estos obstáculos. Por ese motivo, las relaciones interpersonales son una

búsqueda permanente de convivencia armoniosa entre hombres y mujeres, entre personas de diferente edad, cultura, religión o raza.

2.2.5.7. Comunicación didáctica

Uno de los aspectos más importantes de las relaciones entre las personas es la comunicación, ya que a través de ella logramos intercambiar ideas, experiencias y valores; transmitir sentimientos y actitudes, y conocernos mejor. La comunicación nos permite expresarnos y saber más de nosotros mismos, de los demás y del medio en que vivimos.

Scolt y Powers, citados por Cabezas, D. (1985, p.7), manifiesta que las personas se comunican porque esa comunicación es totalmente necesaria para su bienestar psicológico; no es sólo una necesidad, sino el medio de satisfacer muchas otras. No debe medirse por el grado en que la conducta comunitaria ayuda a satisfacer las propias necesidades, sino también por el grado en que facilite a los otros la satisfacción de las suyas.

Según, Capote, L. (2000, p.7), la comunicación didáctica en el aula se caracteriza por una relación terapéutica entre docente y estudiante constituyendo un auténtico encuentro entre seres humanos que luchan por la misma causa: la optimización de los aprendizajes. Si la relación es adecuada, el trabajo del docente es realizado más eficientemente y las situaciones son desarrolladas favorablemente. De esta manera, una positiva relación entre docentes y estudiantes cultiva la efectividad en el proceso de aprendizaje

Dicha comunicación puede definirse como el proceso por medio del cual la información es intercambiada y entendida por un docente y uno o más estudiantes, usualmente con la intención en aquél de motivar o influir sobre las conductas de éstos, generándose así un encuentro donde no hay parte silenciosa.

2.2.6. RECURSOS DIDÁCTICOS

Suárez, C. y otros (1999, p. 35), indican que un recurso didáctico es todo

instrumento que se vale de un canal o medio de comunicación para vehicular un mensaje educativo. Es decir, tiene la probabilidad de ser utilizado con potencialidad educativa.

Marqués, P. (2000, p. 5), define recurso didáctico como cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Los recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser o no medios didácticos. Un vídeo para aprender qué son los volcanes y su dinámica será un material didáctico (pretende enseñar), en cambio un vídeo con un reportaje del National Geographic sobre los volcanes del mundo a pesar de que pueda utilizarse como recurso educativo, no es en sí mismo un material didáctico (sólo pretende informar).

El Ministerio de Educación (2013, p.10), expresa que los recursos educativos son todos aquellos elementos utilizados durante el proceso de enseñanza aprendizaje y sirven de apoyo para generar los logros pedagógicos propuestos. De esta manera, los recursos didácticos son todos aquellos instrumentos que utiliza el docente para comunicar unos mensajes educativos hacia sus alumnos, constituyendo estos facilitadores del aprendizaje, pues hacen más entretenido las actividades, creando condiciones de interacción entre los mismos alumnos de aprendizaje.

De esta manera distinguimos los recursos didácticos como todos aquellos instrumentos que, por una parte, ayudan a los formadores en su tarea de enseñar y, por otra, facilitan a los alumnos el logro de los objetivos de aprendizaje.

2.2.6.1. Condiciones básicas en los recursos didácticos

Según, Suárez C. y Otros (1999, p.37), respecto de los recursos didácticos, es necesario tener en cuenta saber qué es lo que queremos lograr, saber con quiénes vamos a interactuar, y qué vehículos o instrumentos vamos a utilizar para concretarlos. A partir de estas cuestiones básicas se puede

entender la presencia del recurso educativo en el ámbito educativo. De esto se desprende los siguientes argumentos.

2.2.6.2. El tema o mensaje educativo

Es decir, qué es lo que queremos lograr, el contenido de los recursos didácticos. Este puede ser una información, datos sobre los componentes del Sistema Solar, una apreciación, un juicio valorativo respecto de tal o cual tema.

A quiénes va destinado. Esto es, con quiénes vamos a interactuar. Ello implica prestar atención a las características que queremos comunicar en el mensaje.

Los recursos a utilizar. Es decir, qué vehículos vamos a utilizar, lo cual debe posibilitar que el mensaje educativo llegue de manera clara y eficaz a los alumnos.

2.2.6.3. Criterios de selección

El problema de la selección de los recursos a utilizar en aula, parte de las siguientes interrogantes: ¿Cómo seleccionar un material educativo? ¿Por qué un material puede ser mejor que otro? ¿De qué factores depende su utilización en clase? Según los especialistas en la temática, existen factores condicionantes que se hacen explícitos cada vez que vamos a seleccionar los materiales con los cuales vamos a afrontar una actividad pedagógica.

Méndez Z., G. (1998, p.138) indica los siguientes criterios a tomar en cuenta para la selección de materiales educativos a utilizar en clase.

- Correspondencia con la situación deseada.
- Correspondencia con los aspectos psicológicos del estudiante.
- Nivel de sofisticación del material.
- Costo del material.
- Disponibilidad del material.
- Calidad técnica del material.

– Función del material.

Cantidad de información a transmitirse y grado de participación del alumno.

Destrezas mentales requeridas para la descodificación del mensaje.

2.2.6.4. Clases de recursos didácticos

Son muchas las clasificaciones que se han realizado sobre los medios con la finalidad de ofrecer al docente los instrumentos que les permitan elegir con mayor facilidad el recurso apropiado a cada situación educativa. Una de estas clasificaciones es la que propone a continuación el Ministerio de Educación (2005:10):

Material impreso

Constituido por libros, guías, todo tipo de información escrita o gráfica complementaria.

Material grabado

Constituido por todo material visual o audiovisual; puede complementarse con material escrito, exposiciones, demostraciones, etc., todo tipo de representaciones gráficas, pictóricas y animadas.

Material electrónico

Aquel que se sirve de los medios informáticos, programa de procesamiento de textos o de diseño gráfico, diferentes programas de multimedia.

Material no impreso

Mapas murales, modelos, maquetas, etc., que brindan la posibilidad de observar, manipular, consultar, investigar, analizar y visualizar los principios aprendiendo a través del juego y el trabajo.

2.2.6.4. Función de los recursos didácticos

El uso de los recursos didácticos está relacionado con la dirección del

proceso enseñanza-aprendizaje, que debe siempre buscar la realización de una clase activa, sin restringirse a determinados métodos de enseñanza en detrimento de otros, todo dependerá de los objetivos a trabajar, de las características de los alumnos y del contexto en el que se desarrolla la clase. Entre las principales funciones tenemos:

2.2.6.5. Facilita el inicio de la clase

Los recursos o medios didácticos constituyen el nexo entre las palabras y la realidad, su ordenación resulta entonces una tarea compleja, ya que son el soporte que da coherencia al proceso de enseñanza-aprendizaje y que servirá para motivar al estudiante en éste, despertando su interés, disponiéndolos favorablemente para el inicio de las clases. De esta manera, las características del material, el aspecto físico, la novedad, la variedad en su presentación, permiten concentrar el interés del estudiante estimulándolo a seguir aprendiendo de manera significativa.

2.2.6.6. Promueve la atención

Los recursos didácticos se utilizan como herramienta para motivar a los alumnos. El uso mismo del medio es lo que provoca la motivación. Cuanto más atractiva sea la forma de presentar el contenido más sensación causaremos en los alumnos. Por ejemplo, el hecho de presentar el contenido ayudándonos de algún recurso didáctico: vídeo, prensa, fotografía, etc., como medio para reforzar las explicaciones capta de por sí la atención del alumno.

Palacios, R. (1988, p.153), manifiesta que en la etapa de motivación los recursos didácticos contribuyen a generar en los alumnos expectativas sobre lo que van a aprender, que los impulsa a trabajar por el logro de los objetivos. Luego, a mantener dichas expectativas durante el proceso.

Márquez P. (1995, p.2). Expresa que los recursos didácticos tienen una función motivadora, de esta manera los estudiantes se sienten atraídos e interesados por todo el contenido educativo, ya que éstos suelen incluir

elementos para captar la atención de los alumnos, mantener su interés y, cuando sea necesario, focalizarlo hacia los aspectos más importantes de las actividades.

Los materiales educativos son un medio de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para facilitar el proceso de comunicación deben ser motivadores, interesantes, atractivos, sencillos y comprensibles.

2.2.6.7. Proporcionan información organizada

Los recursos didácticos puede brindar información organizada de manera que complementan, respaldan y acompañan la explicación del docente en la clase, con su ayuda se pueden ampliar, detallar procedimientos, presentar relaciones, sintetizar o contextualizar informaciones. Muchas veces utilizamos la pizarra para escribir una relación o para escribir una palabra clave, en otras ocasiones contamos con textos que no están disponibles cuando los necesitamos o con planteos que finalmente dictamos a nuestros alumnos.

La posibilidad de preparar con anticipación o elegir estos recursos resulta ventajosa en tanto podemos concentrarnos en facilitar la comprensión de los estudiantes, transferir nuestra experiencia, etc.

Chapela, L. (2007, p.4), manifiesta que los recursos didácticos son objetos que contienen en sí mismo conceptos que pueden ser “decodificados” por los estudiantes que interactúan con ellos. También contiene rutas de acción alternativa, estructura y, en ocasiones, métodos. Los materiales didácticos ideales hablan por sí mismos.

2.2.6.8. Favorecen el deseo de aprender a aprender

El empleo de los recursos didácticos permite que los estudiantes logren sus aprendizajes con más eficacia y con menor esfuerzo; su uso favorece el establecer con facilidad conexiones entre la información nueva y los saberes previos de los estudiantes. Por otra parte, es importante resaltar

que el empleo de los recursos didácticos se fijan o retienen por más tiempo, y se actualizan con menor esfuerzo, dadas las múltiples relaciones que se han establecido. Está plenamente demostrado que mientras más relaciones se establecen en la estructura cognitiva de los estudiantes, los aprendizajes resultan más significativos.

Palacios, R. (1988, p.153), expresa que para facilitar la adquisición de nuevos conocimientos, destrezas y actitudes, los recursos didácticos participan en la presentación de informaciones, posibilitan diversas actividades y experiencias, inducen a la exteriorización de lo aprendido en conductas observables, apoyan los procesos internos de atención, percepción, memorización, y transferencia del aprendizaje y otros.

Rosales, C. (1998, p.6), expresa que el material didáctico tiene la finalidad de llevar al estudiante a trabajar, investigar, descubrir y construir. Adquiere así un aspecto funcional dinámico, propiciando la oportunidad de enriquecer la experiencia del estudiante, aproximándolo a la realidad y ofreciéndole ocasión para actuar

2.2.7 COMPRENSIÓN LECTORA

A. Lectura y comprensión lectora

Los seres humanos se desarrollan en el lenguaje, este proceso superior es un vehículo para adquirir nuevos conocimientos, desplegar el pensamiento y con ello las habilidades cognitivas.

Echeverría, R. (1998) El lenguaje, otorga oportunidades de acción y actividad, ya que por medio de él se construyen realidades “a través del lenguaje, no sólo hablamos de las cosas, sino que alteramos el curso espontáneo de los acontecimientos”.

Es a través del lenguaje oral, que niñas y niños, representan el mundo que los rodea, significan el lenguaje escrito a fin de acercarse a la lectura, siendo el

lenguaje el medio para esto.

La lectura, es una habilidad lingüística de carácter superior, que se vincula, por una parte a un proceso mental y por otra, se concretiza en la interacción social. Desde esta perspectiva, tanto la lectura como la escritura se consideran como “un proceso *lingüístico*, en el cual el conocimiento de las probabilidades secuenciales de los textos escritos desempeñan un papel importante (...) y es también un proceso *social*, que siempre tiene lugar en contextos sociales y culturalmente organizados con fines sociales tanto como personales” (Cazden en Ferreiro, 2002, p. 207)

La habilidad de la lectura, se constituye de forma activa en los seres humanos, y es un vínculo con los conocimientos que se relaciona con el lenguaje. En la medida que se interactúa con un texto, se construye sentido de lo que se lee, es por ello que el lector/a es un participante primordial de esta interacción.

Es así, como “un libro es una palabra lanzada hacia alguien –hacia el lector- y esta palabra sólo se completa en él y con él. Al mismo tiempo el lector en la lectura, por supuesto- le da al libro todas las condiciones pragmáticas que concretizan sus significaciones y sentidos latente” (Antezana, 1999).

A través de la lectura, las y los lectores, se sumergen en nuevos mundos y viajan a lo imprevisto, asociando a nuevos aprendizajes a las experiencias del lector/a y a las diferentes instancias del desarrollo de la misma. Es muy importante destacar que “la lectura, produciendo significados y sentidos, desplaza al texto hacia otros lugares, otras instancias del hacer significativo social e histórico” (Antezana, 1999, p. 36.).

Jolibert (2003), propone dos ideas fundamentales asociadas a lectura, primeramente, que *es leyendo que uno se transforma en lector*, en que niñas y niños a partir de una situación real, en la cual necesiten leer, pondrán en juego sus competencias previas para otorgar sentido a lo que se le ha presentado. Además, fundamenta, que no se enseña a leer a un niño, *es él quien se enseña a leer con nuestra ayuda* refiriéndose a la labor docente quienes

apoyan el proceso natural que vivencian los niños/as, en el cual son ellos los que a partir de sus ganas y motivación por explorar se acercan a la lectura, y la labor de los maestros es contribuir y mediar en este transcurso, motivando la lectura a partir de las características de los sujetos con material de apoyo que sea del interés del educando.

Jolibert (2003) El segundo postulado es que “Leer es interrogar el *lenguaje escrito* como tal, a partir de una expectativa real (necesidad-placer) en una verdadera situación de vida”, interrogar un texto conlleva a que el lector/a desarrolle estrategias a partir de su experiencia y conocimientos que le permitan buscar la información necesaria para encontrar su sentido.

Finalmente, “Leer, es leer escritos verdaderos, que van desde un nombre de calle en un letrero, un libro, pasando por un afiche, un embalaje, un diario”, la necesidad de la lectura, es algo cotidiano, ya que nuestro entorno presenta diferentes tipos de textos que para actuar en la vida diaria necesitamos atenderlos e interpretarlos y con ello, la lectura se posiciona como una instancia de aprendizajes significativos para el lector/a. (ibídem, Jolibert, 2003, p. 27.).

Desde una perspectiva instruccional de la lectura, ésta concibe que leer es la enseñanza progresiva de habilidades necesarias para descifrar el código escrito, por lo que el proceso de lectura es considerado como el conjunto de actividades dirigidas por el docente, donde el alumno, “debe adquirir varios repertorios de comportamientos, conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos, mucho antes que el profesor aborde directamente con él la comprensión y que intervenga la comprensión de textos” (Rodríguez, E; Lager, E. 2003, p.117)

Bettelheim, Zelan (1983) El material que se emplea para el desarrollo de la lectura se centra en “textos exclusivamente para enseñar las habilidades necesarias para descifrar. Prescindiendo de si se hace por medio del conocimiento visual de palabras enteras o por medio de la fonética”, es por

esto que, el docente es quien selecciona y propone las actividades que éste considere pertinente con la finalidad de alcanzar el desarrollo de las habilidades mencionadas.

Lowenfeld (1979) Las habilidades de la lectura que niños y niñas desarrollan, comienzan a temprana edad, partiendo por la etapa del garabateo y garabateo con nombre, la cual van representando su realidad, a partir del mundo que los rodea, explorando e interpretando mediante el lenguaje.

Así “al final de la etapa del garabateo, el niño comienza a atribuir significado a sus garabatos.

Esta es una etapa que pone de manifiesto la función simbólica emergente en toda su expresión, ya que los garabatos no representan ninguna característica o parecido con la realidad que el niño dice que representa. En este sentido, cuando al niño se le entrega la oportunidad de la exploración, las posibilidades de producir lenguaje escrito serán mayores, y con ello pasará del dibujo a la representación del lenguaje de manera natural. (Ferreiro, Teberosky, 1979 en Molina, 2001, p. 204.).

La función simbólica toma relevancia, ya que, a partir de ella, niños y niñas desarrollan “la capacidad para crear, manejar y entender símbolos, se refleja en un desarrollo del lenguaje oral y, más tarde, escrito; en la expresión gráfico-artístico, en el juego dramático-simbólico”. Dicha función, se caracteriza por ser un proceso cognitivo fundamental para el desarrollo intelectual de niños y niñas. Según Molina (2001), se constituye como el primer paso para el desarrollo de la lectura, puesto que comienza con la interpretación del mundo, utilizando como principal medio el lenguaje oral, para más tarde trabajarlo como lectura propiamente tal. (Molina, 2001, p. 6)

“Se entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito” (Adam y Starr, 1982).

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. (www.espaciologopedico.com 2003)

Leer es entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos. Leer es antes que nada, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto.

Leer es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica, aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando.

Leer es comprender un escrito o texto. Leer no es descifrar, sino construir significado, es comprender el mensaje partir de los signos gráficos que reconoce y asocia de acuerdo a sus vivencias, son textos reales: el nombre de una calle, un letrero, un afiche, un envase, un aviso, una carta un mensaje, una poesía, un cuento, un libro, un periódico, una revista que leemos, etc. en el momento en que una necesidad, en una situación de vida precisa.

En definitiva, leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un “acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura (Quintana, 2004, p 45).

Aprender a Leer

El aprendizaje de la lectura, nace en la infancia. Bebés escuchan sonidos de voces significativas, que suponen experiencias vitales para desarrollo de ésta en la escolaridad.

El desarrollo de la lectura, se comienza desde el lenguaje oral, por ello, “hay que empezar prematuramente, desde el que bebé al que se le habla y se le canta y luego se le lee o cuentan cuentos durante el día o al dormir (...), el placer del niño ante la voz que sosiega y lo acuna, que llama al sueño. Voz que más tarde cantará, leerá, contará”, serán sus grandes motivaciones ante su aprendizaje de la lectura. (Brenda, Lanantuoni, De Lomas, 2006, p. 21.).

El proceso de aprendizaje de lectura, conlleva que niñas y niños a partir de sus experiencias previas y desarrollo del lenguaje, sean apoyados por las y los docentes con agradables e interesantes actividades.

Los momentos de éste aprendizaje, consideran “que aprender a comprender un texto va más allá del dominio de las habilidades de decodificación e implica el conocimiento y el uso de diversas estrategias lectoras”, cabe destacar, que se deben adquirir las habilidades de decodificación al mismo instante que las de comprensión, es por ello que debemos guiar a los educando a utilizar estrategias según los diversos contextos de la lectura comprensiva. (Solé, I.; et al. 2001, p. 112.) .

¿Qué es el aprender a leer?

- El niño que auto aprende a leer, con la ayuda del profesor y de sus compañeros y otros lectores.
- El Aprendizaje se construye a favor de la lectura comprensiva.
- Para el aprendizaje se trata de estructurar poco a poco, cada día más finalmente, una realidad (texto) identificada desde el inicio como compleja.
- El papel del profesor es facilitar el contacto con muchos textos y ayudar a la estructuración de este proceso de resolución de problemas.
- En la escuela aprender a leer es aprender a “a interrogar” cualquier texto en función de sus proyectos, construyendo su significado, a partir de estrategias diversificadas y de indicios de distintos orígenes. (Jolibert, 1999).

La lectura es un instrumento indispensable para el desarrollo del ser humano,

por ser un medio de información, conocimiento e integración, además de vía para adquirir valores importantes que coadyuven a una mejor función social. (Camargo de Ambía: 1998; p. 45)

Para Frida Castillo, María Luna, Gloria Vilchez, la lectura o leer es comprender y no el simple ejercicio de descifrar sino construir significativos, es comprender el mensaje a partir de los signos gráficos que reconoce y asocia el lector de acuerdo a sus vivencias.

Según Jolibert, L. (2003) “Leer es interrogar el lenguaje escrito como tal a partir de una experiencia real (necesidad o placer) en una experiencias significativa de comunicación”

“También dice que, la única meta de todo acto de lectura es comprender el texto que se está leyendo, con el propósito de utilizarlo de inmediato para su información, su placer, etc.”

La lectura es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde las unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto, sino que el lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos, integrando a la vez información grafofónica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa. (www.huascarán.edu)

Todos los demás son únicamente medios para lograr esta comprensión. Entonces la única meta del aprendizaje de la lectura es aprender “a interrogar “un texto para comprenderlo, es decir, aprender a interrelacionarse con un texto.

A. Lectura como construcción.

El Lector es quien va armando mentalmente un módulo de texto, dándole significado a una interpretación personal. Para tales eventos el lector necesita aprender a razonar sobre material escrito. Para ilustrar esta visión se considera

los siguientes requisitos:

- Lea lentamente
- Trate de tomar conciencia de los significados.
- Construya imágenes mentales

B. Lectura como interacción e integración.

Morais, J. (1999); expresa que el aprendizaje significativo es una constante interacción social. El acto de leer puede ser también determinado como una interacción entre el lector y el texto que está leyendo, es interactiva por que la información ofrecida por el texto el conocimiento previo del lector se relaciona para producir un significado particular.

En la lectura el texto solo ofrece una parte de la información que permite su comprensión o interpretación, es tarea del lector usar su nivel de información previa y sus destrezas para completar, determinar el significado del texto.

C. Lectura como proceso metacognitivo.

La Metacognición es la reelección de los saberes, es un proceso de construcción de nociones,, en tal sentido un lector metacognitivo, piensa sobre lo que lee, usa su conocimiento y su experiencia sobre el mundo y la vida diaria para tratar de entender lo que lee, de igual forma utiliza la información previa para comprender un texto.

Los siete niveles de índices lingüísticos para comprender textos.

Josette Joliber en el libro “Forman Niños Lectores de Textos” desde la psicolingüística, la sociolingüística y la lingüística textual ha construido un conjunto operatorio de competencia lingüística para ser construido por los lectores y responde a siete niveles posibles de aproximación lingüística a un texto, tanto para el aprendizaje de la lectura como la producción de escritores.

Siete niveles lingüísticos

1. La noción de contexto de un texto.-

Identificar las claves que identifiquen:

- A. Contexto de situación, (¿Cómo llega el texto al lector?)**
- B. Contexto textual, (¿De dónde se origina el texto?), de un escritorio complejo, por ejemplo: un diario o una carta.

2. Principales parámetros de la situación de comunicación:

Reconocer sus huellas preguntando:

- A. EMISOR ¿Quién lo escribió?
- B. DESTINATARIO: ¿A quién lo escribió?
- C. OBJETIVOS Y DESAFIO ¿Para Qué?
- D. CONTENIDO ¿Qué Escribió?

3. Tipo de texto: Distinguir la característica que permiten identificar el tipo de texto y justificar su decisión:

- ¿Afiche?
- ¿Receta, instrucción, reglas de juego, etc.?

4. Súper estructura de un texto:

- Identificar la organización especial “silueta” características.
- Reconocer su organización interna. Por ejemplo secuencia del cuento.

a. Lingüística textual:

Identificar el funcionamiento a nivel de la macro estructura textual detectada como se manifiesta:

- Las opiniones de enunciación. (Personajes el sistema del tiempo, referencia a lugares)
- El uso de sustitutos y conectores.
- El contenido semántico y su progresión a través del léxico.
- El significado de la puntuación, cambio de línea, las mayúsculas del texto.

b. Lingüístico de la oración y la frase:

Distinguir las huellas del funcionamiento lingüístico a nivel de las oraciones y de la frase, en particular.

- **Sintaxis:** Concordancia de persona, número, género, terminaciones verbales, relación entre las palabras y los determinantes, etc.
- El **vocabulario clave:** Portador de mayor significado en el texto.
- **El significado:** de la presentación de la oración o su ausencia.

c. Lingüística a nivel de microestructura del texto:

Palabras, sílabas y letras:

Delimitar el reconocimiento de las palabras:

- Las palabras ya reconocidas, ya sea que han sido “Fotografiadas” globalmente, o que ya han sido analizadas.
- Las palabras nuevas que se puede “adivinar” gracias a su contexto y /o a la identificación de sílabas o letras que la componen.
- Detectar los grafemas (minúsculas y mayúsculas) que se identifiquen o se identifican y las combinaciones:
 - A. Sílabas en partículas, las combinaciones significantes que constituyen los prefijos (in, re, etc.) y los sufijos (a, ante, etc.) y radicales.
 - B. Varios grafemas para un mismo fonema (sonido)
 - C. Las combinaciones más frecuentes: br, er, ol, al, or, ir, etc.(Ciprodi, W. 2006).

¿QUÉ ENTENDEMOS POR COMPRENSIÓN DE TEXTOS?

Para respondernos, citaremos las definiciones que nos dan algunos autores reconocidos.

Según Alliende y Condemarín (1998), comprender un texto consiste en que el lector reconstruya el sentido dado por el autor a un determinado texto.

En cambio, para Solé (1999), la comprensión lectora es más compleja: involucra otros elementos más, aparte de relacionar el conocimiento nuevo con el ya obtenido. Así, en la comprensión lectora intervienen tanto el texto (su forma, y contenido) como el lector, con sus expectativas y conocimientos previos, pues para leer se necesita, simultáneamente, decodificar y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas. También implica

adentrarnos en un proceso de predicción e inferencia continuo, que se apoya en la información que aporta el texto a nuestras propias experiencias.

Para Stella y Arciniegas (2004), la comprensión de la lectura debe entenderse como un proceso gradual y estratégico de creación de sentido, a partir de la interacción del lector con el texto en un contexto particular, la cual se encuentra mediada por su propósito de lectura, sus expectativas y su conocimiento previo. Esta interacción lleva al lector a involucrarse en una serie de procesos inferenciales necesarios para ir construyendo, a medida que va leyendo, una representación o interpretación de lo que el texto describe.

Pinzas, J. (1995: 40) Sostiene que la comprensión lectura Es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Es constructiva porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactiva porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognitiva porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas.

B. Factores que intervienen en el proceso de comprensión de lectura

DEL TEXTO

Derivados del emisor (de la persona que escribe).

DEL LECTOR

Que van desde los físicos y fisiológicos hasta los conocimientos previos y la mediación de otras personas.

DEL CONTEXTO

Tanto cercano (familia, escuela, comunidad) como factores de contexto de carácter más estructural, de transformaciones culturales, políticas y económicas. (Hernández y Quintero, 2007).

2.2.7.1 Procesos de la comprensión lectora.

Dado que leer es algo más que descodificar palabras y encadenar sus significados, existe una serie de modelos que explican los procesos implicados en la comprensión lectora, y que coinciden en considerar que ésta es un proceso que se desarrolla teniendo en cuenta varios niveles, esto es, que el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto considerado como un todo.

La comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todos los niveles de lectura (Langer, 1995) para lograr una comprensión global, recabar información, elaborar una interpretación, y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura. Son muchos los autores que han señalado distintos procesos de comprensión que intervienen en la lectura. (Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 121-138)

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).

La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. (www.espaciologopedico.com 2003)

La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión. “Decir que uno ha comprendido un texto, equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un hogar, para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información.

La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma. (Quintana, 2004, p. 45)

Leer es comprender, siempre que se lee se lo hace para entender sino carecería de sentido. Un lector comprende un texto cuando puede encontrarle significado, cuando puede ponerlo en relación con lo que ya sabe y con lo que le interesa.

La comprensión se vincula entonces estrechamente con la visión que cada uno tiene del mundo y de sí mismo, por lo tanto, ante un mismo texto, no podemos pretender una interpretación única y objetiva.

Para comprender un texto se debe tener en cuenta lo siguiente:

- A. Extraer el significado global del texto y de sus diferentes apartados.
- B. Saber reconducir su lectura, adecuado su ritmo y capacidades para leer con atención.
- C. Conectar los nuevos conceptos con los conocimientos previos e incorporarlos a su conocimiento. (Echevarría, 2004: 141)

Los niveles de comprensión lectora.

En el proceso de comprensión se realizan diferentes operaciones que pueden clasificarse en los siguientes niveles.

1. Comprensión **literal**, donde se recupera la información explícitamente planteada en el texto y se la reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis.
2. Comprensión **inferencial**, que permite, utilizando los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la intuición, realizar conjeturas o hipótesis.
3. Comprensión **crítica**, mediante la cual se emiten juicios valorativos.

4. Comprensión **apreciativa**, que representa la respuesta emocional o estética a lo leído.
5. Comprensión **creadora**, que incluye todas las creaciones personales o grupales a partir de la lectura del texto.

Nivel Literal

Leer literalmente es hacerlo conforme al texto.

Podríamos dividir este nivel en dos:

Lectura literal en un nivel primario (nivel 1)

Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento puede ser:

De detalle: identifica nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato; de ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato; de secuencias: identifica el orden de las acciones; por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos; de causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Realizamos entonces una lectura elemental: seguimos paso a paso el texto, lo situamos en determinada época, lugar, identificamos (en el caso de un cuento o una novela) personajes principales y secundarios; nos detenemos en el vocabulario, las expresiones metafóricas. Muchos de los fracasos en la escuela responden al desconocimiento del léxico específico de cada disciplina (por ejemplo, el lenguaje matemático) o a la interpretación de ciertos vocablos dentro de determinado contexto. El alumno tiene que adiestrarse en el significado de los vocablos y cuál es la acepción correcta de las que figuran en el diccionario de acuerdo al significado total de la frase en el cual se halla inserta.

Lectura literal en profundidad (nivel 2)

Efectuamos una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal, realizando cuadros

sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis.

La mayor parte de estas técnicas son más adecuadas para textos expositivos que para textos literarios.

Nivel Inferencial

Buscamos relaciones que van más allá de lo leído, explicamos el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado en la escuela, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

- Inferir detalles adicionales, que según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente;
- Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente;
- Inferir secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otras maneras;
- Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones;
- Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no;
- Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

Nivel Crítico

Emitimos juicios sobre el texto leído, lo aceptamos o rechazamos, pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

Los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:

- A. De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas;
- B. De adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información;
- C. De apropiación: requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo;
- D. De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

La formación de seres críticos es hoy una necesidad vital para la escuela y solo puede desarrollarse en un clima cordial y de libre expresión, en el cual los alumnos puedan argumentar sus opiniones con tranquilidad y respetando a su vez la de sus pares.

Nivel Apreciativo

Comprende las dimensiones cognitivas anteriores. Incluye:

- Respuesta emocional al contenido: El lector debe verbalizarla en términos de interés, excitación, aburrimiento, diversión, miedo, odio;
- Identificación con los personajes e incidentes, sensibilidad hacia los mismos, simpatía y empatía;
- Reacciones hacia el uso del lenguaje del autor.
- Símbolos y metáforas: se evalúa la capacidad artística del escritor para pintar mediante palabras que el lector puede visualizar, gustar, oír y sentir.

Si el texto es literario, tendremos en este nivel que referirnos también a los valores estéticos, el estilo, los recursos de expresión, etc., pero este es un aspecto que requiere lectores más avezados, por lo que se aconseja practicarlo en cursos superiores.

Nivel Creador

Creamos a partir de la lectura. Incluye cualquier actividad que surja relacionada con el texto: transformar un texto dramático en humorístico, agregar un párrafo descriptivo, autobiografía o diario íntimo de un personaje cambiar el final al texto, reproducir el diálogo de los personajes y, dramatizando, hacerlos hablar con otro personaje inventado, con personajes de otros cuentos conocidos, imaginar un encuentro con el autor del relato, realizar planteos y debatir con él, .cambiar el título del cuento de acuerdo a las múltiples significaciones que un texto tiene, introducir un conflicto que cambie abruptamente el final de la historia, realizar un dibujo, buscar temas musicales que se relacionen con el relato, transformar el texto en una historieta, etc.

2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Capacidad:

Se denomina capacidad al conjunto de recursos y aptitudes que tiene un individuo para desempeñar una determinada tarea. En este sentido, esta noción se vincula con la de educación, siendo esta última un proceso de incorporación de nuevas herramientas para desenvolverse en el mundo. El término capacidad también puede hacer referencia a posibilidades positivas de cualquier elemento.

Didáctica:

La didáctica es una disciplina científico-pedagógica cuyo objeto de estudio son los procesos y elementos que existen en el aprendizaje. Se trata del área de la pedagogía que se encarga de los sistemas y de los métodos prácticos de enseñanza destinados a plasmar las pautas de las teorías pedagógicas.

El arte de saber explicar y enseñar con un mayor número de recursos para que el alumno entienda y aprenda. Se explica para que el alumno entienda (primer contacto con el conocimiento), se ensaña para que el alumno aprenda (Que asimile, que lo haga suyo). (Javier Ramírez)

Es una disciplina de la enseñanza del conocimiento cuyo objetivo es el

entendimiento, mediante unos principios pedagógicos encaminada a una mejor comprensión de las ciencias. (Jaime Eugenio Toro Gaviria)

Comunicación:

La lengua “puede considerarse como un conjunto de imposiciones, pero también, y quizá mejor, como conjunto de libertades, puesto que admite infinitas realizaciones y sólo exige que no se afectan las condiciones funcionales del instrumento lingüístico” (Coseriu).

Lengua Materna:

La lengua materna(L1) o primera lengua es aquella lengua aprendida desde la infancia.

Segunda lengua:

“La segunda lengua (L2) es la que se aprende después de haber aprendido la primera lengua, ya sea en la niñez, después de los tres años, en la adolescencia o como adulto” (AREVALO y otros 2005:12).

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1. GENERALIDADES

Para dar a conocer el reporte de las variables en estudio primero recordaremos el propósito del estudio el que es evidenciar la relación que existe entre la competencia pedagógica del docente de educación intercultural bilingüe con el proceso de comprensión de textos de niños bilingües, de las Instituciones Educativas de Nivel Inicial de Ilave, que se llevó acabo el año 2016. Para tal fin en una primera instancia se recurrirá a los resultados de la primera variable; competencia pedagógica del docente de educación intercultural bilingüe el que proviene de la entrevista que se han realizado a los docentes de la muestra de estudio; en un segundo plano se da a conocer los resultados de la segunda variable; el proceso de comprensión de textos de los niños bilingües, de las instituciones en mención. Logrados los resultados de ambas variables, se procederá a correlacionar ambas variables con el coeficiente de correlación “r” de Pearson y posteriormente probar la hipótesis planteada.

3.2. REPORTE DE LA CAPACIDAD DIDÁCTICA DE LOS DOCENTES

El fruto de estos resultados es la entrevista que se ha realizado a los docentes según el instrumento planteado en el anexo N° 01 considerando sus dimensiones de estudio, los que son; dominio del tema, experiencia docente, destrezas cognitivas, destrezas emocionales, destrezas sociales, comunicación didáctica, recursos didácticos y estrategias metodológicas, que a continuación se presenta.

TABLA 01

COMPETENCIA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL ILAVE.

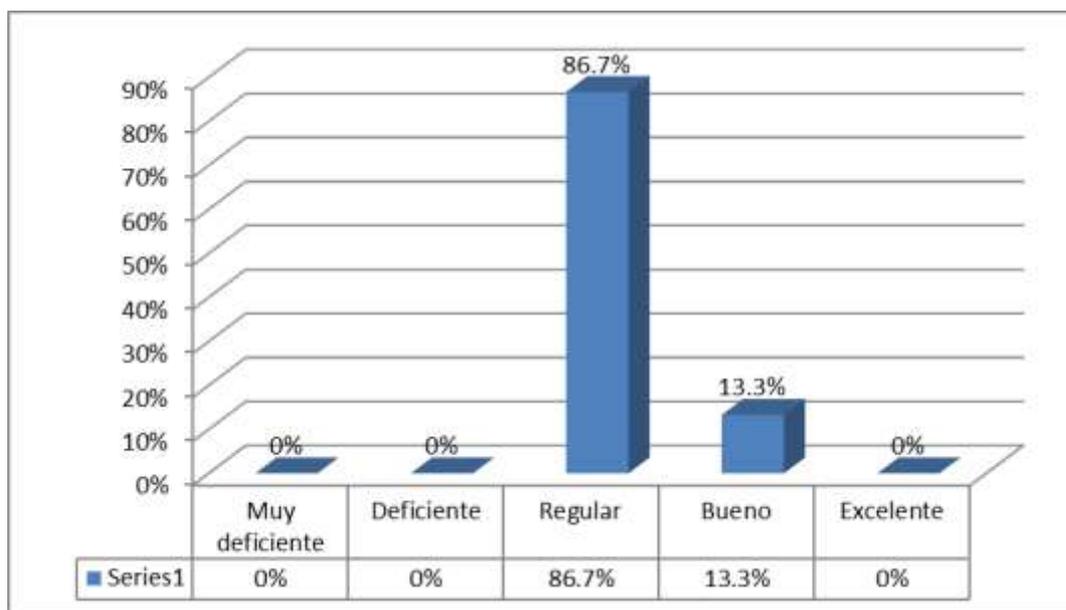
Datos agrupados	Frecuencia	Porcentaje
Muy deficiente : 00 – 20	00	0.0
Deficiente : 21 – 40	00	0.0
Regular : 41 – 60	26	86.7
Bueno : 61 – 80	04	13.3
Excelente : 81 – 100	00	0.0
Total	30	100%

FUENTE: Entrevista a docentes de educación intercultural bilingüe de las INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL Ilave. Anexo N° 01.

ELABORACIÓN: La Autora

GRAFICO 01

COMPETENCIA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL ILAVE.



FUENTE: Entrevista a docentes de educación intercultural bilingüe de las INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL Ilave. Anexo N° 01.

ELABORACIÓN: La Autora

INTERPRETACIÓN

Del cuadro se desprende el 86.7% que es igual a 26 docentes de educación intercultural bilingüe que se ubican en una regular competencia pedagógica; el 13.3% que es igual a 04 docentes de educación intercultural bilingüe que logran ubicarse en una buena competencia pedagógica.

En suma, más del 80% de docentes de educación intercultural bilingüe poseen una regular competencia pedagógica en lo que respecta a dominio del tema, experiencia docente, destrezas cognitivas, destrezas emocionales, destrezas sociales, comunicación didáctica, recursos didácticos y estrategias metodológicas. Considerado que la didáctica se puede definir fundamentalmente como una ciencia y/o un arte, la didáctica es un todo que implica múltiples factores para enseñar todo lo que crea el hombre, pero cabe preguntarnos ¿Cómo enseñar bien? Esto es, cómo crear este arte y construir una buena didáctica para que tenga resultados óptimos dentro de nuestras

classes.

logrando generar en los alumnos el deseo de aprender y más aun obteniendo un aprendizaje completo, efectivo y significativo. Pero qué entendemos por competencia pedagógica. Para ello, recurrimos a voces autorizadas con el fin de trazar los caminos de su conceptualización.

6.2.1 REPORTE DE LA COMPETENCIA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES SEGÚN DIMENSIONES

Los resultados de este rubro son las dimensiones de la variable competencia pedagógica de los docentes, los que son; dominio del tema, experiencia docente, destrezas cognitivas, destrezas emocionales, destrezas sociales, comunicación didáctica, recursos didácticos y estrategias metodológicas, que a continuación se presenta.

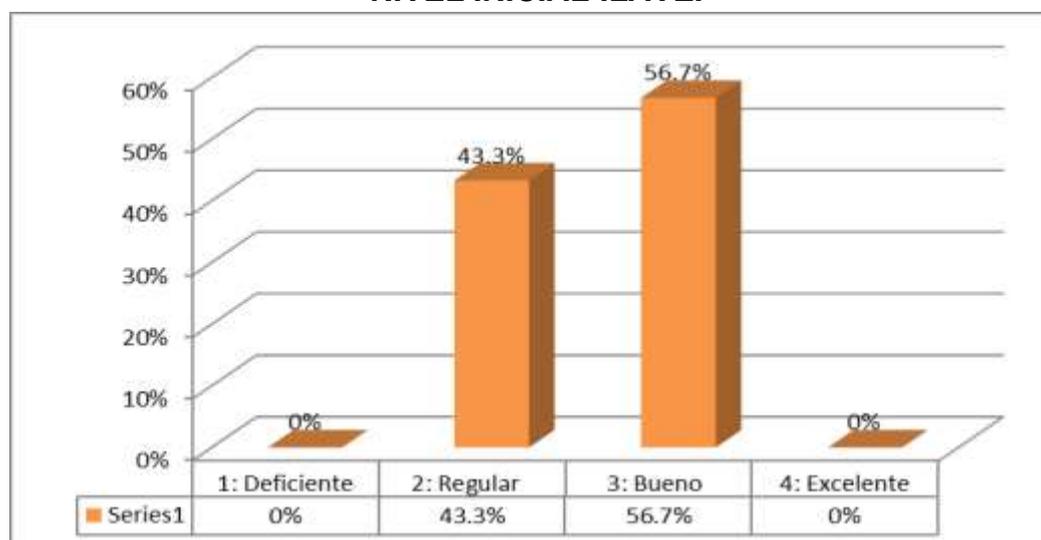
TABLA 02
DOMINIO DEL TEMA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE
NIVEL INICIAL ILAVE.

Datos agrupados	Frecuencia	Porcentaje
1: Deficiente	00	0.0
2: Regular	13	43.3
3: Bueno	17	56.7
4: Excelente	00	0.0
Total	30	100%

FUENTE: Entrevista a docentes de educación intercultural bilingüe de las INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL Ilave. Anexo N° 01.

ELABORACIÓN: La Autora

GRÁFICO 02
DOMINIO DEL TEMA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE
NIVEL INICIAL ILAVE.



FUENTE: Entrevista a docentes de educación intercultural bilingüe de las INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL Ilave. Anexo N° 01.

ELABORACIÓN: La Autora

INTERPRETACIÓN

De la tabla y gráfico se desprende el 43.3% que es igual a 13 docentes de educación intercultural bilingüe poseen regular dominio de los temas de su especialidad; sin embargo, el 56.7% que corresponde a 17 docentes de educación intercultural bilingüe poseen un buen dominio de los temas de su especialidad.

En suma, más del 50% de los docentes poseen un buen dominio de sus temas de su especialidad. Si bien el docente debe ser un profesional preparado, conocedor del amplio espectro que constituye la materia que imparte, debemos destacar que en el momento actual no podemos seguir considerando a los docentes como almacenes del saber y por lo tanto, dispensadores omnipotentes del conocimiento. La cantidad de información que existe sobre cualquier tema es de tal envergadura que es imposible pensar que puedan existir personas que pretendan saber todo de todo. Considerando a Fernández M., R. (2000, p.3), indica que en el momento que vivimos no basta con saber el contenido de la materia para enseñar bien. El profesor debe ser un conocedor de su materia, pero además ha de aprender a aprender a ser un experto gestor

de información sobre la misma, un buen administrador de los medios a su alcance y desde esta orientación, dinamizar el aprendizaje de sus alumnos.

TABLA 03
EXPERIENCIA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL ILAVE.

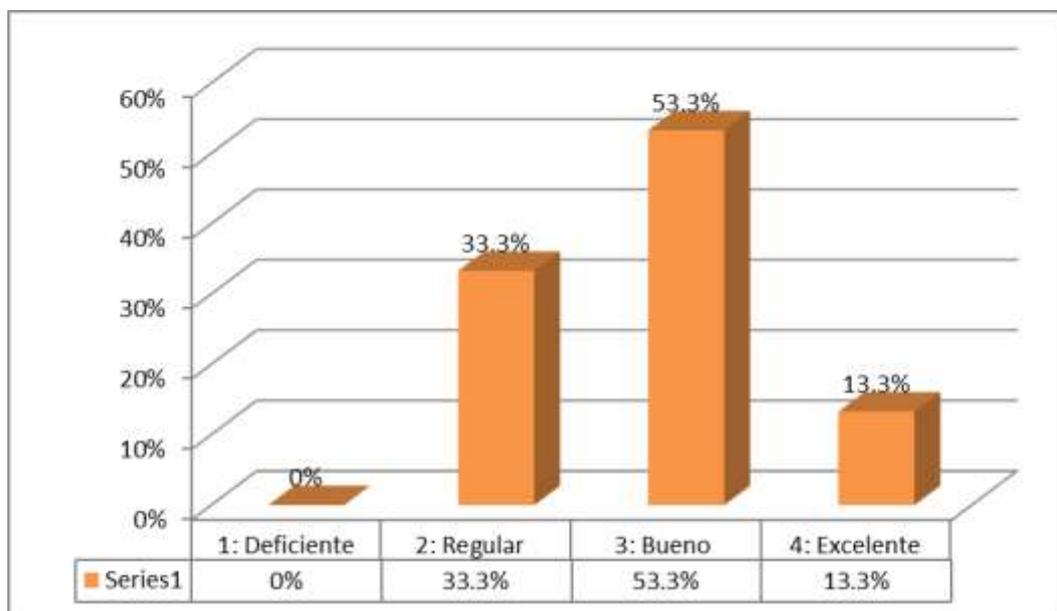
Datos agrupados	Frecuencia	Porcentaje
1: Deficiente	00	0.0
2: Regular	10	33.3
3: Bueno	16	53.3
4: Excelente	04	13.3
Total	30	100%

FUENTE: Entrevista a docentes de educación intercultural bilingüe de las INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL Ilave. Anexo N° 01.

ELABORACIÓN: La Autora

TABLA 03
EXPERIENCIA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL ILAVE.

FUENTE: Entrevista a docentes de educación intercultural bilingüe de las INSTITUCIONES



EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL Ilave. Anexo N° 01.

ELABORACIÓN: La Autora

INTERPRETACIÓN

Considerando la tabla y gráfico se observa el 53.3% que es igual a 16 docentes de educación intercultural bilingüe poseen una buena experiencia docente en su especialidad; sin embargo, el 33.3% que corresponde a 10 docentes de educación intercultural bilingüe poseen regular experiencia docente en su especialidad y el 13.3% que representa a 04 docentes de educación intercultural bilingüe poseen excelente experiencia docente en su especialidad.

Si consideramos los resultados, más del 50% de docentes poseen experiencia docente, es decir, el docente de investigación debe ser, no solamente un profesional con preparación en la temática de investigación, sino también con experiencia en investigación, dado que se aprende a investigar investigando, más aún, éste será el marco que permitirá diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje para gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden, motivar al alumnado (despertar la curiosidad e interés de los alumnos, participar con los estudiantes y facilitar la comprensión de los contenidos básicos)

TABLA 04

DESTREZAS COGNITIVAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL ILAVE.

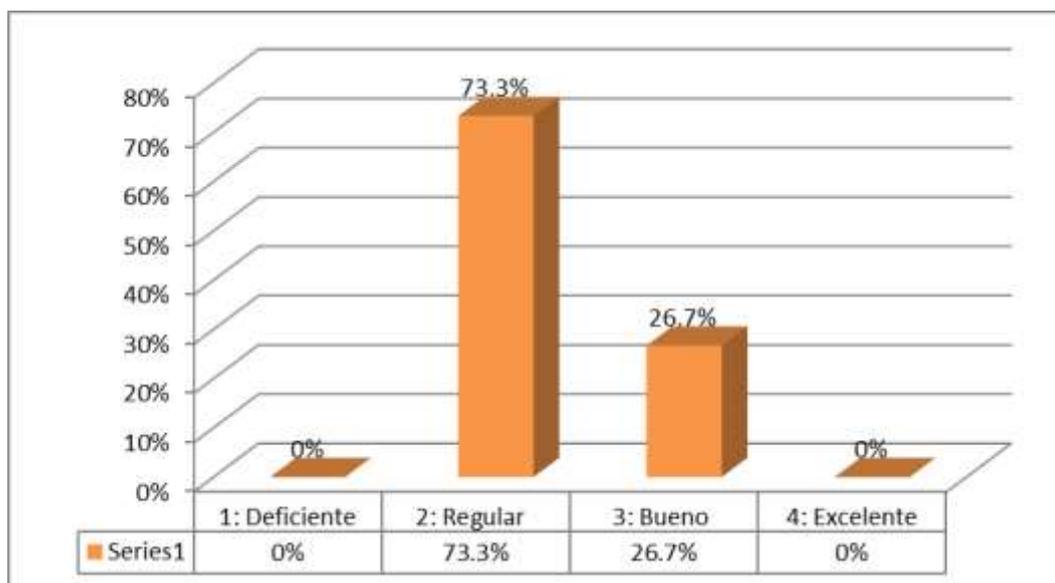
Datos agrupados	Frecuencia	Porcentaje
1: Nunca	00	0.0
2: A veces	22	73.3
3: Muchas veces	08	26.7
4: Siempre	00	0.0
Total	30	100%

FUENTE: Entrevista a docentes de educación intercultural bilingüe de las INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL Ilave. Anexo N° 01.

ELABORACIÓN: La Autora

GRÁFICO 04

DESTREZAS COGNITIVAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL ILAVE.



FUENTE: Entrevista a docentes de educación intercultural bilingüe de las INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL Ilave. Anexo N° 01.

ELABORACIÓN: La Autora

INTERPRETACIÓN

De la tabla y gráfico se desprende el 73.3% que es igual a 22 docentes de educación intercultural bilingüe a veces demuestran destrezas cognitivas; sin embargo, el 26.7% que corresponde a 08 docentes de educación intercultural bilingüe muchas veces han demostrado destrezas cognitivas.

Considerando los resultados, más del 70% de los docentes a veces demuestran destrezas cognitivas; si consideramos a Aguado A., L. (1999, p.15), expresa que las destrezas cognitivas son procedimientos mentales que, aplicados a un conjunto de símbolos o representaciones, permiten llegar a una determinada solución. Cuando estas destrezas están bien aprendidas, funcionan al modo de rutinas mentales que son aplicadas de forma automática y en muchos casos, no deliberados, las destrezas cognitivas pueden también considerarse como secuencias de operaciones mentales orientadas a una solución o meta final.

TABLA 05

DESTREZAS EMOCIONALES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL ILAVE.

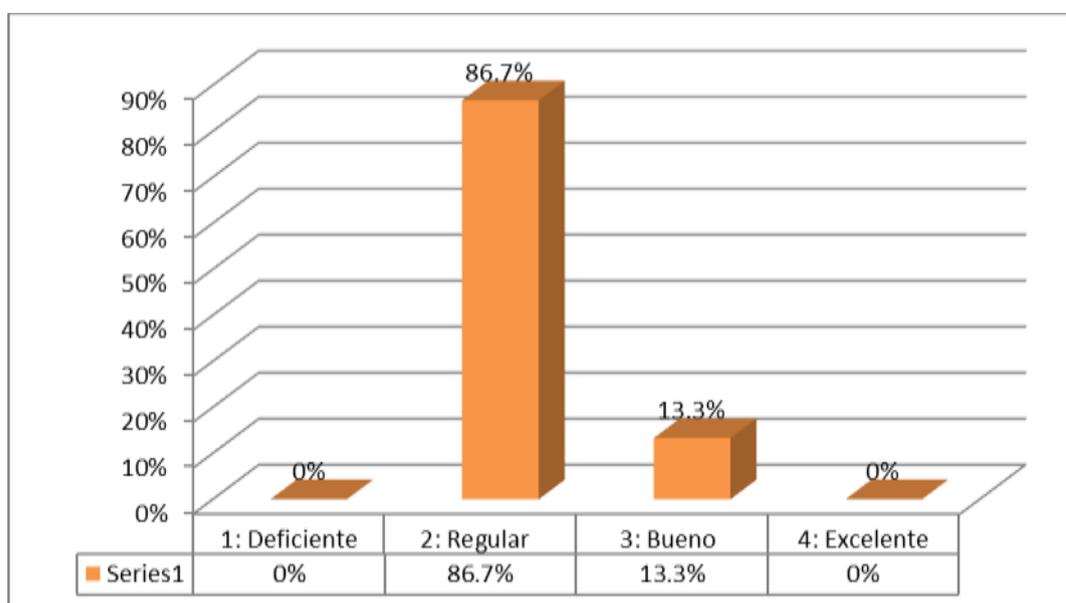
Datos agrupados	Frecuencia	Porcentaje
1: Nunca	00	0.0
2: A veces	26	86.7
3: Muchas veces	04	13.3
4: Siempre	00	0.0
Total	30	100%

FUENTE: Entrevista a docentes de educación intercultural bilingüe de las INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL Ilave. Anexo N° 01.

ELABORACIÓN: La Autora

GRÁFICO 05

DESTREZAS EMOCIONALES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL ILAVE.



FUENTE: Entrevista a docentes de educación intercultural bilingüe de las INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL Ilave. Anexo N° 01.

ELABORACIÓN: La Autora

INTERPRETACIÓN

Se visualiza en la tabla y gráfico el 86.7% que es igual a 26 docentes de educación intercultural bilingüe a veces demuestran destrezas emocionales; sin embargo, el 13.3% que corresponde a 04 docentes de educación intercultural bilingüe muchas veces han demostrado destrezas emocionales.

Del 100% de docentes más del 80% de docentes a veces demuestran destrezas emocionales; en la práctica docente, resulta de suma importancia conocer nuestras emociones y sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, soportar presiones y frustraciones, aumentar nuestra capacidad de trabajar en equipo, tener una actitud empática y social. Considerando al autor; Goleman, D. (1996, p.17), señala; conciencia de uno mismo, autorregulación, automotivación reconocimiento de emociones ajenas (o empatía).

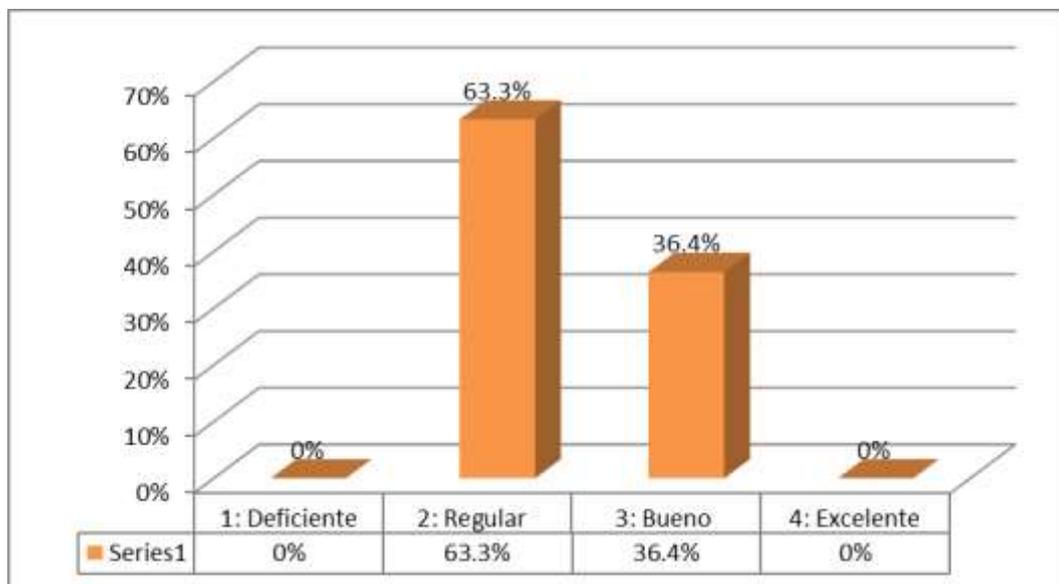
TABLA 06
DESTREZAS SOCIALES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE
NIVEL INICIAL ILAVE.

Datos agrupados	Frecuencia	Porcentaje
1: Nunca	00	0.0
2: A veces	19	63.3
3: Muchas veces	11	36.4
4: Siempre	00	0.0
Total	30	100%

FUENTE: Entrevista a docentes de educación intercultural bilingüe de las INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL Ilave. Anexo N° 01.

ELABORACIÓN: La Autora

GRÁFICO 06
DESTREZAS SOCIALES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE
NIVEL INICIAL ILAVE.



FUENTE: Entrevista a docentes de educación intercultural bilingüe de las INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL Ilave. Anexo N° 01.

ELABORACIÓN: La Autora

INTERPRETACIÓN

Considerando las destrezas sociales, el 63.3% que es igual a 19 docentes de educación intercultural bilingüe a veces demuestran destrezas sociales; sin embargo, el 36.4% que corresponde a 11 docentes de educación intercultural bilingüe muchas veces han demostrado destrezas sociales.

Considerando el 100% de docentes más del 60% de ellos a veces demuestran destrezas sociales; según Goleman, D. I. (1996, p.15), manifiesta que cualquiera puede darse cuenta de que una buena relación con los demás es una de las cosas más importantes para nuestras vidas y para nuestro trabajo. No solo tratar a los que nos parecen simpáticos, a nuestros amigos, a nuestra familia. Sino saber tratar también exitosamente con aquellos que están en una posición superior, con nuestros jefes, con nuestros enemigos. De esta manera, tenemos que en una sociedad cada vez más cambiante, acelerada y despersonalizada, el encuentro con el otro y, por extensión, el encuentro de uno mismo a través del otro no es tarea fácil. Sin embargo, esta dimensión interpersonal es un factor importante en tanto hace alusión a la capacidad

para poder relacionarse con los demás y establecer canales de comunicación a través del cual se comparten un sinnúmero de experiencias.

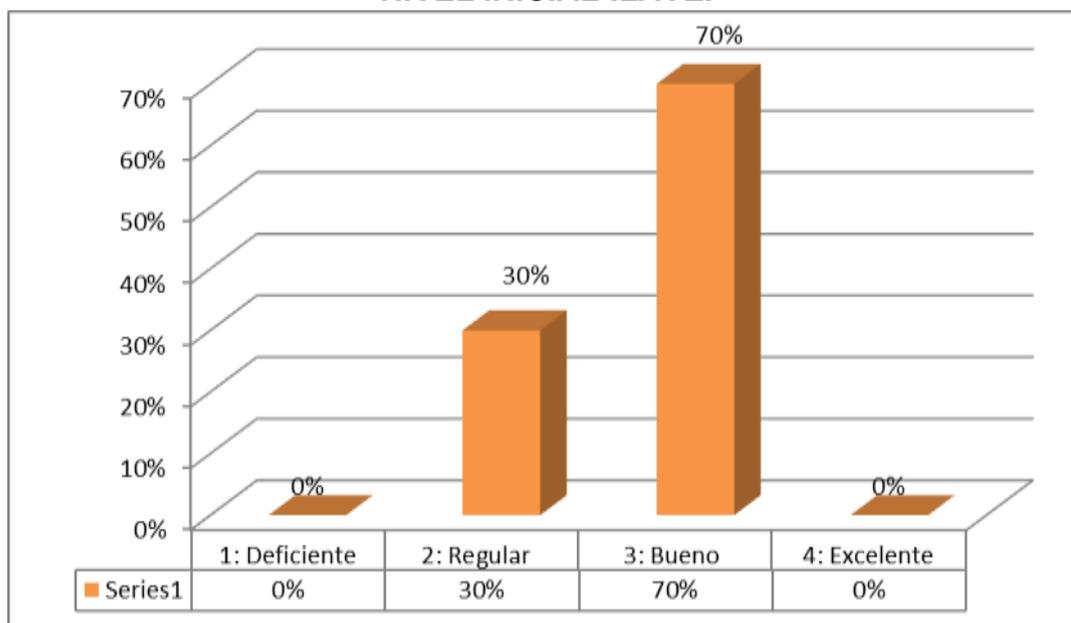
TABLA 07
COMUNICACIÓN DIDÁCTICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL ILAVE.

Datos agrupados	Frecuencia	Porcentaje
1: Nunca	00	0.0
2: A veces	09	30.0
3: Muchas veces	21	70.0
4: Siempre	00	0.0
Total	30	100%

FUENTE: Entrevista a docentes de educación intercultural bilingüe de las INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL Ilave. Anexo N° 01.

ELABORACIÓN: La Autora

GRÁFICO 07
COMUNICACIÓN DIDÁCTICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL ILAVE.



FUENTE: Entrevista a docentes de educación intercultural bilingüe de las INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL Ilave. Anexo N° 01.

ELABORACIÓN: La Autora

INTERPRETACIÓN

Considerando la comunicación didáctica, el 70% que es igual a 21 docentes de educación intercultural bilingüe muchas veces demuestran una comunicación didáctica; sin embargo, el 30% que corresponde a 09 docentes de educación intercultural bilingüe a veces han demostrado una comunicación didáctica.

Del 100% de los docentes el 70% de ellos, muchas veces han demostrado una comunicación didáctica. Uno de los aspectos más importantes de las relaciones entre las personas es la comunicación, ya que a través de ella logramos intercambiar ideas, experiencias y valores; transmitir sentimientos y actitudes, y conocernos mejor. La comunicación nos permite expresarnos y saber más de nosotros mismos, de los demás y del medio en que vivimos. Sin embargo, Scott y Powers, citados por Cabezas Gómez, Diana (1985, p.7), manifiesta que las personas se comunican porque esa comunicación es totalmente necesaria para su bienestar psicológico; no es sólo una necesidad, sino el medio de satisfacer muchas otras. No debe medirse por el grado en que la conducta comunitaria ayuda a satisfacer las propias necesidades, sino también por el grado en que facilite a los otros la satisfacción de las suyas. Pero según, Capote B., L. (2000, p.7), la comunicación didáctica en el aula se caracteriza por una relación terapéutica entre docente y estudiante constituyendo un auténtico encuentro entre seres humanos que luchan por la misma causa: la optimización de los aprendizajes.

TABLA 08
USO DE RECURSOS DIDÁCTICOS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE
NIVEL INICIAL ILAVE.

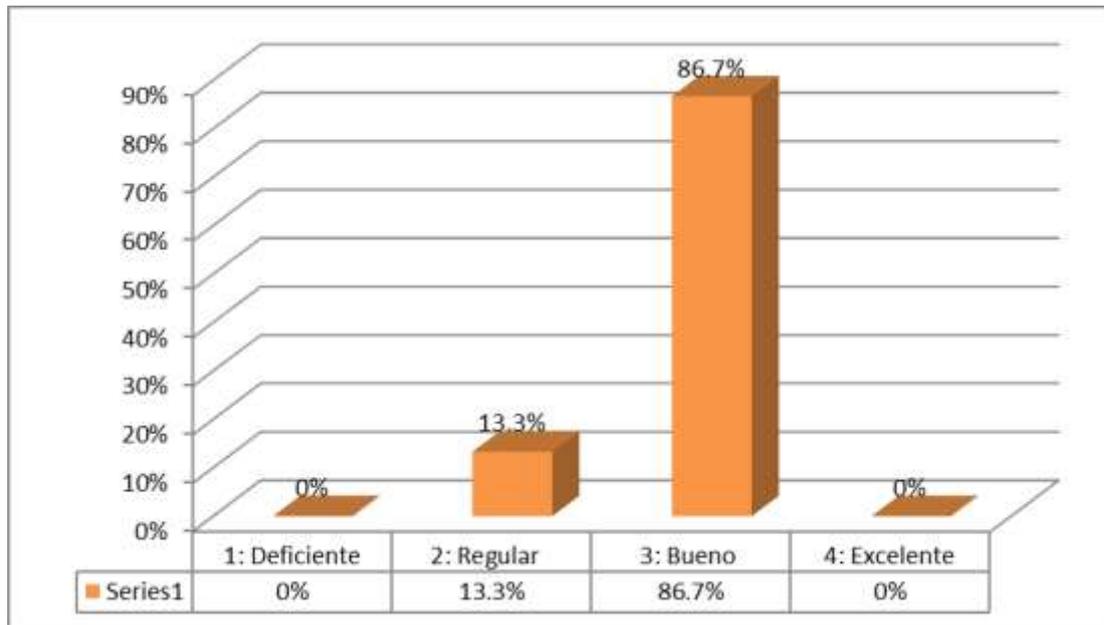
Datos agrupados	Frecuencia	Porcentaje
1: Nunca	00	0.0
2: A veces	04	13.3
3: Muchas veces	26	86.7
4: Siempre	00	0.0
Total	30	100%

FUENTE: Entrevista a docentes de educación intercultural bilingüe de las INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL Ilave. Anexo N° 01.

ELABORACIÓN: La Autora

GRÁFICO 08

USO DE RECURSOS DIDÁCTICOS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL ILAVE.



FUENTE: Entrevista a docentes de educación intercultural bilingüe de las INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL Ilave. Anexo N° 01.

ELABORACIÓN: La Autora

INTERPRETACIÓN

Respecto al, uso de recursos didácticos, el 86.7% que corresponde a 26 docentes de educación intercultural bilingüe muchas veces demuestran el uso de los recursos didácticos; sin embargo, el 13.3% que representa a 04 docentes de educación intercultural bilingüe a veces demuestran el uso de los recursos didácticos.

En suma, más del 80% de docentes muchas veces hicieron uso de los recursos didácticos. Suárez Guerrero, Cristóbal y otros (1999, p. 35), indican que un recurso didáctico es todo instrumento que se vale de un canal o medio de comunicación para vehiculizar un mensaje educativo. Es decir, tiene la probabilidad de ser utilizado con potencialidad educativa. Por otro lado, Marqués G., P. (2000, p.5), manifiesta sobre el recurso didáctico como cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades

formativas. Los recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser o no medios didácticos.

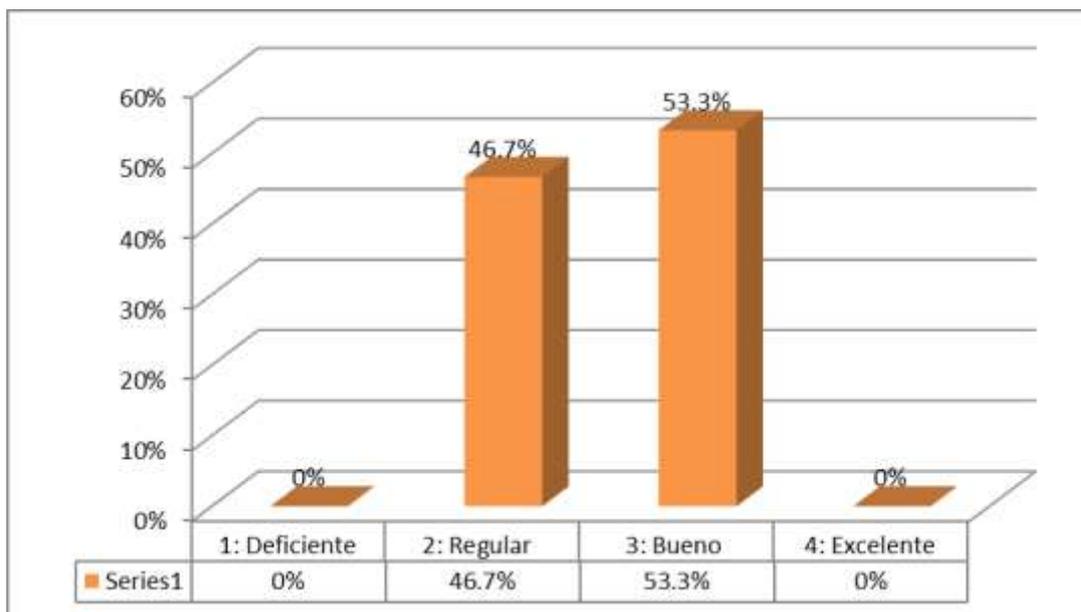
TABLA 09
USO DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL ILAVE.

Datos agrupados	Frecuencia	Porcentaje
1: Nunca	00	0.0
2: A veces	14	46.7
3: Muchas veces	16	53.3
4: Siempre	00	0.0
Total	30	100%

FUENTE: Entrevista a docentes de educación intercultural bilingüe de las INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL Ilave. Anexo N° 01.

ELABORACIÓN: La Autora

GRÁFICO 09
USO DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL ILAVE.



FUENTE: Entrevista a docentes de educación intercultural bilingüe de las INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL Ilave. Anexo N° 01.

ELABORACIÓN: La Autora

INTERPRETACIÓN

Respecto al uso de estrategias metodológicas, el 53.3% que corresponde a 16 docentes de educación intercultural bilingüe muchas veces demuestran el uso de las estrategias metodológicas; por otro lado, el 46.7% que representa a 14 docentes de educación intercultural bilingüe a veces demuestran el uso de las estrategias metodológicas.

Más del 50% de docentes hacen uso de estrategias metodológicas; la estrategia de aprendizaje es el modo o procedimiento para realizar o cambiar aspectos diferentes de la acción educativa, de tal manera que su intención propicie en los estudiantes experiencias de aprendizaje complejas, variadas con un mínimo esfuerzo y tiempo. Se ha diferenciado entre estrategias de aprendizaje y metodologías. La primera, tiene mayor cobertura, puede incluir uno o más métodos independientes o combinados, mientras que los segundos se circunscriben a un método específico. Por ejemplo: las estrategias cognoscitivas que comprenden una variedad de destrezas intelectuales básicas en la solución de problemas, pensamiento crítico, mentalidad creadora y desarrollo de una actitud espontánea y tolerante.

6.3. REPORTE DEL PROCESO DE COMPRESIÓN DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES BILINGUES.

El resultado del proceso de comprensión de textos de los estudiantes, del nivel primario obedece a los promedios de los estudiantes de un salón completo que cada docente posee en aula, como en este caso cada docente posee una determinada sección (el segundo grado) se promedia todas las notas de todos sus estudiantes de la comprensión de lecturas que se realizó y se logra un solo promedio de un salón que está encargado el docente. Como existen 30 docentes de las diferentes instituciones, entonces existen 30 promedios de cada salón de clases, que a continuación se presenta.

TABLA 10

COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES BILINGÜES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL ILAVE.

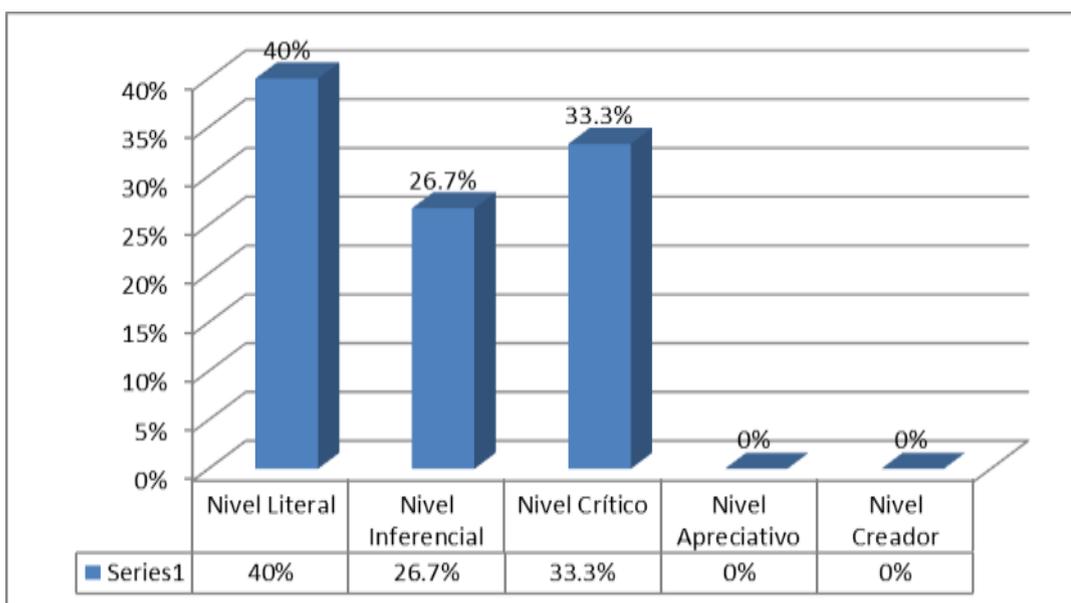
Datos agrupados	Frecuencia	Porcentaje
Nivel Literal: 00 – 05	12	40.0
Nivel Inferencial: 06 – 10	08	26.7
Nivel Crítico: 11 – 13	10	33.3
Nivel Apreciativo: 14 – 16	00	0.0
Nivel Creador: 17 – 20	00	0.0
Total	30	100%

FUENTE: Entrevista a docentes de educación intercultural bilingüe de las INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL Ilave. Anexo N° 01.

ELABORACIÓN: La Autora

GRÁFICO 10

COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES BILINGÜES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL ILAVE.



FUENTE: Entrevista a docentes de educación intercultural bilingüe de las INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL Ilave. Anexo N° 01.

ELABORACIÓN: La Autora

INTERPRETACIÓN

De la tabla y gráfico se desprende el 40% que es igual a 12 promedios de los estudiantes que logra obtener un nivel literal con promedios de 05 puntos,

dando a entender que los estudiantes se han centrado en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento que hicieron fueron detalles como; identifica nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato; de ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato; de secuencias: identifica el orden de las acciones; por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos; de causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Por otro lado, el 33.3% que corresponde a 10 promedios de los estudiantes logran alcanzar un nivel crítico con promedios de 11 a 13 puntos, es decir; emiten juicios sobre el texto leído, aceptaron o rechazaron, pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Por lo tanto, han tomado en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas; de adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información; de apropiación: requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo; de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

Por el contrario, el 26.7% que representa a 08 promedios de los estudiantes se ubican en un nivel inferencial con promedios de 06 a 10 puntos, da a entender; Que los estudiantes han buscado relaciones que van más allá de lo leído, explican el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado en la escuela, como lo que se observa en los resultados, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

6.4. RELACIÓN DE LA COMPETENCIA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE CON LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS DE LOS ALUMNOS

La relación de ambas variables en estudio se realizará considerando el estadístico de prueba de la Chi Cuadrado, haciendo uso del paquete estadístico del SPSS v. 20.

Estos resultados son el fruto de la aplicación de la ficha de observación directa a los docentes de las diferentes instituciones educativas y la comprensión de textos de los estudiantes, que provienen de la tabla N° 01 para la primera variable y tabla 09 para la segunda variable que son resultados globales o promedios de los indicadores de las variables en estudio los que se correlacionarán y saber con exactitud cuál es la relación de ambas variables.

TABLA N° 11

RELACIÓN DE LA COMPETENCIA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE BILINGÜES CON LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS DE LOS ALUMNOS BILINGÜES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL ILAVE.

			Comprensión de Texto			Total
			Nivel Literal	Nivel Inferencial	Nivel Crítico	
Competencia pedagógica del Docente	Regular	Recuento	12	8	6	26
		Frecuencia esperada	10,4	6,9	8,7	26,0
	Bueno	Recuento	0	0	4	4
		Frecuencia esperada	1,6	1,1	1,3	4,0
Total		Recuento	12	8	10	30
		Frecuencia esperada	12,0	8,0	10,0	30,0

Fuente: SPSS, v. 20. Para el estadístico de la Chi cuadrado.

Después de hallar la tabla de contingencia es necesario asociar las variables según los resultados que se presenta en el cuadro anterior. Asumiendo 02 grados de libertad en la Chi cuadrado tabular que es de 5,99 con una significancia de 0,05. La relación de ambas variables se desprende del cuadro siguiente.

TABLA N° 12
PRUEBA DE CHI – CUADRADO: COMPETENCIA PEDAGÒGICA DEL DOCENTE BILINGÜES CON LA COMPRESIÓN DE TEXTOS DE LOS ALUMNOS BILINGÜES

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,231 ^a	2	,010
Razón de verosimilitudes	10,100	2	,006
Asociación lineal por lineal	6,964	1	,008
N de casos válidos	30		

a. 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,07.

El valor de la Chi cuadrado según la toma de decisiones; es si la Chi cuadrado calculada es superior a la tabulada, entonces se acepta la hipótesis alterna, por el contrario, se opta la hipótesis nula.

En este caso la Chi cuadrado calculada es superior al de la tabla que es de 9,231 por el contrario el valor de la Chi cuadrado tabulado es de 5,99 con una significancia de 0.05 y con 02 grados de libertad, que es inferior a la Chi cuadrado calculado. En tal sentido podemos decidir según estos resultados.

6.5. PRUEBA DE HIPÓTESIS GENERAL

Para la prueba de hipótesis, se recurrirá la hipótesis de trabajo que se ubica en el capítulo anterior. La primera es la hipótesis alterna y la segunda es la hipótesis nula.

H_a La competencia pedagógica del docente será determinante es altamente significativa en el proceso de comprensión de textos de niños bilingües, de las instituciones educativas de nivel inicial de llave en el año 2016.

H₀ La competencia pedagógica del docente será determinante no es altamente significativa en el proceso de comprensión de textos de niños bilingües, de las instituciones educativas de nivel inicial de llave en el año 2016.

Como se ha mencionado anteriormente, la Chi cuadrado calculada es superior al de la tabla en 9,231 por el contrario el valor de la Chi cuadrado tabulado es de 5,99 con una significancia de 0.05 y con 02 grados de libertad, que es inferior a la Chi cuadrado calculado. En tal sentido podemos decidir; La competencia pedagógica del docente será determinante y es altamente significativa en el proceso de comprensión de textos de niños bilingües, de las instituciones educativas de nivel inicial de llave en el año 2016.

En tal sentido ha sido probada la hipótesis alterna de dicha investigación, quiere decir, que la variable competencia pedagógica del docente es dependiente y significativa a la variable comprensión de textos en los estudiantes.

6.5.1. PRIMERA HIPÓTESIS ESPECÍFICA

Para la prueba de hipótesis se recurrirá a los resultados de la tabla N° 01 que es el reporte de la competencia pedagógica de los docentes. Para ese hecho se hace uso del diseño estadístico que se aplica, es la fórmula de Chi cuadrada.

$$X^2 = \sum_i \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

1) Prueba de hipótesis: hipótesis alterna e hipótesis nula

Ha La competencia pedagógica del docente de educación intercultural bilingüe

de segundo grado es regular en las instituciones educativas de nivel inicial de llave.

H₀ La competencia pedagógica del docente de educación intercultural bilingüe de segundo grado no es regular en las instituciones educativas de nivel inicial de llave.

2) Nivel de significación: $\alpha = 0.05$ ó $\alpha = 0.01$

3) Distribución Muestral.

$$X_c^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} \approx X_{(K-1)=Gl}^2$$

o_i : Frecuencia Observada.

e_i : Frecuencia Esperada.

$$\Rightarrow e_i = \frac{n}{K} = \frac{30}{2} = 15$$

4) Cálculo del estadístico de Prueba

$$X_c^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

Para probar la hipótesis, se busca en la tabla de X^2 , (Chi-cuadrado) el valor tabular con K-1 grados de libertad y $\alpha = 0.05$ ó $\alpha = 0.01$ Se tiene, $K = 2$, $K - 1 = 1$.

$$X_{1,0.05}^2 = 3,84$$

$$X_{1,0.01}^2 = 6,63$$

5) **Toma de Decisiones:** Si la chi cuadrada calculado es superior a la tabulada, entonces se acepta la hipótesis alterna, por el contrario, se opta la hipótesis nula.

$$X_c^2 = \sum_{i=1}^5 \frac{(o - e)^2}{e_i} = \frac{(26 - 15)^2}{15} + \frac{(04 - 15)^2}{15} = 16.12$$

La chi cuadrado calculada es superior en 16.12, dado que la Chi cuadrado tabulada es de 6,63 entonces se acepta la hipótesis alterna, por el contrario, se rechaza la hipótesis nula. Es decir; La competencia pedagógica del docente de educación intercultural bilingüe de segundo grado es regular en las instituciones educativas de nivel inicial de llave.

Dando a entender que la capacidad didáctica de los docentes se observa favorable en forma regular en las diferentes instituciones educativas en mención.

6.5.2. SEGUNDA HIPÓTESIS ESPECÍFICA

Para la prueba de hipótesis se recurrirá a los resultados de la tabla N° 09 que es el reporte de la comprensión de textos de los estudiantes. Para ese hecho se hace uso del diseño estadístico que se aplica, es la fórmula de Chi cuadrada.

$$X^2 = \sum_i \frac{(O - E)^2}{E_i}$$

1) Prueba de hipótesis: hipótesis alterna e hipótesis nula

Ha El proceso de comprensión de textos de niños bilingües, es inferencial en las Instituciones Educativas De Nivel Inicial de llave.

Ho El proceso de comprensión de textos de niños bilingües, no es inferencial en las instituciones educativas de nivel inicial de llave.

2) Nivel de significación: $\alpha = 0.05$ ó $\alpha = 0.01$

3) Distribución Muestral.

$$X_c^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(o - e)^2}{e_i} \approx X_{(K-1)=Gl}^2$$

o_i : Frecuencia Observada.

e_i : Frecuencia Esperada.

$$\Rightarrow e_i = \frac{n}{K} = \frac{30}{3} = 10$$

4) Cálculo del estadístico de Prueba

$$X_c = \sum_{i=1}^5 \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} =$$

Para probar la hipótesis, se busca en la tabla de X^2 , (Chi-cuadrado) el valor tabular con $K-1$ grados de libertad y $\alpha = 0.05$ ó $\alpha = 0.01$ Se tiene, $K = 3$, $K - 1 = 2$.

$$X_{2,0.05}^2 = 5,99$$

$$X_{2,0.01}^2 = 9,21$$

5) Toma de Decisiones: Si la Chi cuadrado calculada es superior a la tabulada, entonces se acepta la hipótesis alterna, por el contrario, se opta la hipótesis nula.

$$X_c^2 = \sum_{i=1}^5 \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} = \frac{(12 - 10)^2}{10} + \frac{(8 - 10)^2}{10} + \frac{(10 - 10)^2}{10} = 0.8$$

La Chi cuadrado calculada es inferior a la tabulada, 0.8, dado que la Chi cuadrado tabulada es de 5.99, entonces se acepta la hipótesis nula, por el contrario, se rechaza la hipótesis alterna. Es decir; El proceso de comprensión de textos de niños bilingües, es inferencial en las Instituciones Educativas De Nivel Inicial llave. Dando a entender que la comprensión de textos de los estudiantes es literal más no es literal, no se observa un nivel inferencial por el contrario se observa el nivel literal en los estudiantes, de las instituciones educativas motivo de estudio.

CONCLUSIONES

PRIMERA

La competencia pedagógica del docente es determinante así mismo es altamente significativa en el proceso de comprensión de textos de niños bilingües de las Instituciones Educativas de Nivel Inicial de Llave; en este caso la Chi cuadrado calculada es superior al de la tabla en 9,231 por el contrario el valor de la Chi cuadrado tabulado es de 5,99 con una significancia de 0.05 y con 02 grados de libertad, que es inferior a la Chi cuadrado calculado.

SEGUNDA

La competencia pedagógica del docente de educación intercultural bilingüe es regular en las Instituciones Educativas de Nivel Inicial de Llave. En este caso se aprecia la Chi cuadrado calculada que es superior en 16.12, dado que la Chi cuadrado tabulada es de 6,63 entonces se acepta la hipótesis alterna, por otro lado, el 86.7% que es igual a 26 docentes de educación intercultural bilingüe que se ubican en un regular capacidad didáctica; el 13.3% que es igual a 04 docentes de educación intercultural bilingüe que logran ubicarse en un buen lugar con respecto a sus competencias pedagógicas.

TERCERA

El proceso de comprensión de textos de niños bilingües está en un nivel literal en las Instituciones Educativas de Nivel Inicial de Llave. Así se observa que la Chi cuadrado calculada es inferior a la tabulada, 0.8, dado que la Chi cuadrado tabulada es de 5.99, entonces se acepta la hipótesis nula, por el contrario, se rechaza la hipótesis alterna. Por otro lado, el 40% que es igual a 12 promedios de los niños que logra obtener un nivel literal con promedios de 05 puntos, dando a entender que los estudiantes se han centrado en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento que hicieron fueron detalles como; identifica nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato; de ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato; de secuencias: identifica el orden de las acciones; por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos; de causa o efecto: identifica razones explícitas de

ciertos sucesos o acciones.

SUGERENCIAS

- 1) Se sugiere un replanteamiento de las competencias pedagógicas y capacidades didácticas empleadas por los docentes, que involucren al estudiante en su comprensión de textos, generando espacios que les permitan compartir sus resultados preliminares o problemas presentados en el proceso de la comprensión de textos que están conduciendo, aspecto que posibilitará la retroalimentación por parte del docente y de su quehacer pedagógico.

- 2) Se recomienda compartir espacios de trabajo compartido que generen temas de mejoras en la comprensión de textos entre los estudiantes, como la estimulación hacia la duda, la lectura crítica, la construcción de argumentos, tomando como base la formación de la actitud crítica como punto de partida para que el estudiante desarrolle su capacidad de pensar de forma responsable, capaz de emitir buenos juicios. Una forma de pensar de quien está genuinamente interesado en obtener conocimiento y en buscar la verdad de los diferentes textos de lectura y no simplemente de saber leer sin saber comprender.

- 3) Resulta necesario replicar la presente investigación, utilizando en algunos casos otros diseños de investigación, con el fin de profundizar el estudio sobre la competencia pedagógica que conlleva a los docentes a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aguado, L. (1999). Aprendizaje y memoria. En Revista de Neurología.
- Alanoca L. y Díaz L. (2005) titulada; “Estrategias de enseñanza-aprendizaje para la comprensión lectora en el área de comunicación integral del primer ciclo de la I.E.P. N° 70480 – Ayaviri 2005”.
- Alliende, F. y Condemarín, M. (1998). La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello
- Alvares, Y. et al (2007) “Estrategias metodológicas para la comprensión lectora en el área de comunicación integral en los educandos del 5to grado de la I.E.P. N° 70846 Pucara Lampa Puno 2007”. Tesis. Universidad Nacional del Altiplano Puno.
- Antezana, L. (1999) Teorías de la Lectura. Bolivia: Editorial Altiplano
- Arevalo, I. y otros; (2005) “Enseñanza del castellano como segunda lengua en las escuelas EBI del Perú”; Editorial Quebecor World; Lima.
- Barriga A. y Hernández R. (1998). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Revista de Investigaciones Educativas Año 3, N° 5, UNMSM, Lima.
- Beltrán De Vega, M. (2003). Introducción a la psicología cognitiva. Editorial Alianza, Madrid.
- Cabezas, D. (1985) Relaciones interpersonales, en Revista Pedagogía. Centro Gráfico Jotas (Lima; Perú).
- Camargo de Ambia, I (1998) “Técnicas y Estrategias para la Comprensión de Lectura en Educación Primaria”
- Capote, L. (2000) El docente y la comunicación en el aula. En <http://www.monografias.com//trabajos15/comunic-didactica/comunicdidacticashtml> monosearch. Recuperado el 24/07/20012
- Chapela, L. (2007). Los materiales educativos y la construcción del conocimiento. México.
- Ciprodi W. (2006) “Comunicación Integral”; EN: Módulo de Capacitación de Educación Primaria.
- Coll, C. (2001). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Editorial

- Paidós, Buenos Aires.
- Echevarría (2007) "Los módulos didácticos de ortografía a través de la multimedia y su eficacia en el aprendizaje significativo" Universidad San Agustín. Arequipa.
- Echevarría, E. (2004). Filosofía para Niños, S M México.
- Echeverría, R. (1998) Ontología del Lenguaje. Chile: Dolmen.
- Fernández, R. (2000). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI.
- Ferreyro, J. y Otros (2002). La universidad por un nuevo humanismo. II Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos. Disponible en:
C:\DocumentsandSettings\Administrador\Escritorio\VARIOS\ESTRATEGIAS1\ESTRATEGIASMETODOLOGICAS.doc. Recuperado el 24/07/15
- Flavell, J. (2002). El desarrollo cognitivo. Editorial Visor, Madrid.
- Goleman D. (1996). Inteligencia emocional. Editorial kairos. S. A.
- Gonzales A. (2005) "Diagnóstico de comprensión lectora a través de la aplicación del Test CLIPv_5 para 3°, 4°, 5° y 6° básico, en las comunas de Villarrica y Loncoche". Tesis en la Pontificia Universidad Católica de Bolivia.
- Gonzales M. C. Trujillo (2005) "Comprensión lectora en niños morfosintaxis y prosodia en acción en Granada – Trujillo 2005". Tesis. Universidad César Vallejo.
- Hernández, A. y Quintero, A. (2007). Comprensión y composición escrita. Madrid: Editorial Síntesis
- Huaranga, O. (1999). Articulación y Aprendizaje Constructivista. 1era. Edición. Editorial San Marcos, Lima.
- Jolibert, J. (1999) "Niños Productores de Textos"; Capítulo I .
- Jolibert, L. (2003) Formar Niños Lectores de Textos. Santiago. Chile: LOM.
- Litwin, E. (2000). Las configuraciones didácticas. Una agenda para la enseñanza superior. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Marqués,P. (2000). Impacto de las TIC en educación. Funciones y limitaciones. En: <http://dewey.uab.es/pmarques/siyedu.htm>

Recuperado el 24/07/2016

- Méndez, G. en: Palacios, Raúl (1998) Didáctica universitaria. Lima Perú.
- Míguez P. (2005) "El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión". Universidad César Vallejo de Trujillo.
- Ministerio de Educación (2013) Fascículo para la Gestión de los Aprendizajes en las Instituciones educativas. Lima: Editorial Corporación Gráfica Navarrete S. A.
- Ministerio de Educación. (2004) Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior Tecnológica. Guía para el desarrollo de capacidades.
- Ministerio de Educación. (2005) Guía para el uso de recursos educativos. Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior Tecnológica.
- Ministerio de Educación. (2009) "Diseño Curricular Nacional de la EBR"; Segunda edición; Editorial World Color Perú; Lima.
- Monereo, C. y Otros (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje; formación del profesorado y aplicación en la escuela. Editorial Grao.
- Mora M. y Vásquez, B. (2008) "Influencia Del Taller "Eldi" En El Nivel De Comprensión Lectora En Los Niños Y Niñas Del Cuarto Grado De Educación Primaria De La I. E. Nº 82028 Del Caserío De La Fortuna Distrito y Provincia de Julcan – La Libertad – 2008. Tesis. La Libertad. Provincia de Julcan.
- Morais, J. (1999) Estudio de las estrategias para el aprendizaje. Dpto. de orientación. Institución Educativa María José Pérez Fernández". "Vista Hermosa". Provincia de Orense- España.
- Ojeda, N. (2002) "Influencia de las actividades de la lectura" en la comprensión lectora de los niños del II ciclo de educación primaria centro educativo experimental de la universidad nacional del santa - 2002". Tesis. Universidad Nacional de Santa.
- Palacios, R. (1988). Didáctica universitaria. Lima Perú.
- Pinzás, J. (1995). Leer pensando. Lima, Asociación de Investigación Aplicada y Extensión Pedagógico.
- Portal, J. (2009) Capacidad didáctica y sesión de aprendizaje. 2da Edic. Edit.

S.M.

- Quintana, H. (2004) "La enseñanza de la comprensión lectora"; Perú; 2da Edic. Edit. S.M.
- Rodríguez C. et al (1999) "Aplicación de un programa de lectura para mejorar la capacidad de comprensión lectora en las alumnas de 4to. Grado de educación primaria del I.E.P. 70 480 "niño Jesús de Praga, Ayaviri, 1999" Tesis. Universidad Nacional del Altiplano Puno.
- Rodríguez, J. y Casanova M. (2005) "Taller de narración de cuentos para desarrollar la comprensión lectora en los niños del primer grado "B" de educación primaria del Centro Educativo Particular "PAIAN": La Casa del Saber" de la ciudad de Trujillo.
- Rosales, C. (1998). Didáctica núcleos fundamentales. Narcea, S. A. de Ediciones Madrid.
- Rosas J. y Rivera R. (2003) "Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de Osorno". Tesis. Universidad de Los Lagos Chile.
- Sánchez V. (2003) "Metodología de la investigación educativa y desarrollo de la profesión docente. (Referencia a la educación secundaria)" Tesis. Universidad Nacional de Mayor de San Marcos.
- Solé, I. (1999). Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Graó
- Solé, I., et al. (2001). Comprensión Lectora: el uso de la lengua como procedimiento: Laboratorio Educativo.
- Stella, G. y Arciniegas, E. (2004) Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje / Universidad del Valle.
Recuperado de http://objetos.univalle.edu.co/files/Metacognicion_lectura_y_construccion_de_conocimiento.pdf
- Suarez, C. y Otros (1999). Recursos didácticos. Lima Perú.
[www.espaciologopedico.com/articulos2.asp?id_articulo=501\(2003\)](http://www.espaciologopedico.com/articulos2.asp?id_articulo=501(2003))
www.huascar.edu.pe/Docentes/docart3_ult.htm
www.idoneos.com/index.php/.../niveles-de-comprensión-lectora

ANEXO

FICHA DE OBSERVACIÓN

LA PRESENTE FICHA TIENE EL PROPÓSITO DE CONOCER LA COMPETENCIA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL

Encuesta N° 7

FINALIDAD:

Estimado docente, la encuesta tiene por finalidad conocer sobre la competencia pedagógica del docente.

INSTRUCCIONES:

Los reactivos que se aplica son anónimos y se requiere la veracidad del caso en su respuesta. Para tal efecto usted podrá marcar la alternativa correspondiente con una equis (X) según la observación que se realice.

La valoración de las alternativas, es como sigue:

Siempre	= 4 puntos
Muchas veces	= 3 puntos
A veces	= 2 puntos
Nunca	= 1 punto

1. Dominio del tema

1.1. El profesor es conocedor de su materia

- 1: Deficiente ()
- 2: Regular ()
- 3: Bueno ()
- 4: Excelente ()

1.2. Es dinamizador y orientación, del aprendizaje de sus alumnos.

- 1: Deficiente ()
- 2: Regular ()
- 3: Bueno ()
- 4: Excelente ()

2. Experiencia docente

2.1. Posee experiencia en investigación

- 1: Deficiente ()
- 2: Regular ()
- 3: Bueno ()
- 4: Excelente ()

2.2. Diseña estrategias de enseñanza y aprendizaje para gestionar el desarrollo de las clases

- 1: Deficiente ()
- 2: Regular ()
- 3: Bueno ()
- 4: Excelente ()

3. Destrezas cognitivas

3.1. Expresa procedimientos mentales que llega a una determinada solución.

- 1: Nunca ()
- 2: A veces ()
- 3: Muchas veces ()
- 4: Siempre ()

3.2. Hace operaciones mentales orientadas a una solución o meta final.

- 1: Nunca ()
- 2: A veces ()
- 3: Muchas veces ()
- 4: Siempre ()

4. Destrezas emocionales

4.1. Demuestra emociones y sentimientos.

- 1: Nunca ()
- 2: A veces ()
- 3: Muchas veces ()
- 4: Siempre ()

4.2. Comprende los sentimientos de los demás, soportar presiones y frustraciones.

- 1: Nunca ()
- 2: A veces ()
- 3: Muchas veces ()

4: Siempre ()

4.3. Posee una actitud empática y social.

1: Nunca ()

2: A veces ()

3: Muchas veces ()

4: Siempre ()

5. Destrezas sociales

5.1. Trata a los demás en forma simpática, amigable.

1: Nunca ()

2: A veces ()

3: Muchas veces ()

4: Siempre ()

5.2. Posee capacidad para poder relacionarse con los demás

1: Nunca ()

2: A veces ()

3: Muchas veces ()

4: Siempre ()

5.3. Establecer canales de comunicación

1: Nunca ()

2: A veces ()

3: Muchas veces ()

4: Siempre ()

6. Comunicación didáctica

6.1. A través de la comunicación logramos intercambiar ideas, experiencias y valores.

1: Nunca ()

2: A veces ()

3: Muchas veces ()

4: Siempre ()

6.2. Trasmite sentimientos y actitudes.

1: Nunca ()

- 2: A veces ()
- 3: Muchas veces ()
- 4: Siempre ()

6.3. Logra un grado que facilite a los otros la satisfacción de los demás.

- 1: Nunca ()
- 2: A veces ()
- 3: Muchas veces ()
- 4: Siempre ()

RECURSOS DIDÁCTICOS

7. Material impreso

7.1. Hace uso de libros, guías, todo tipo de información escrita o gráfica complementaria.

- 1: Nunca ()
- 2: A veces ()
- 3: Muchas veces ()
- 4: Siempre ()

8. Material grabado

8.1. Recurre a materiales visuales o audiovisual; material escrito, exposiciones, demostraciones, representaciones gráficas, pictóricas y animadas.

- 1: Nunca ()
- 2: A veces ()
- 3: Muchas veces ()
- 4: Siempre ()

9. Material electrónico

9.1. Hace uso de los medios informáticos, programa de procesamiento de textos o de diseño gráfico, diferentes programas de multimedia.

- 1: Nunca ()
- 2: A veces ()
- 3: Muchas veces ()
- 4: Siempre ()

10. Material no impreso

10.1. Brinda la posibilidad de observar, manipular, consultar, investigar, analizar los mapas murales, modelos, maquetas, etc.

- 1: Nunca ()
- 2: A veces ()

3: Muchas veces ()

4: Siempre ()

11. Estrategias Metodológicas

11.1. El docente emplea el Método Inductivo-Deductivo en su trabajo, es decir, va de lo específico a lo genérico.

1: Nunca ()

2: A veces ()

3: Muchas veces ()

4: Siempre ()

11.2. El docente aplica el método Activo en la enseñanza; es decir, realiza actividades motivadoras y significativas.

1: Nunca ()

2: A veces ()

3: Muchas veces ()

4: Siempre ()

11.3. El facilitador utiliza el método del Control de Lecturas en el desarrollo de sus clases.

1: Nunca ()

2: A veces ()

3: Muchas veces ()

4: Siempre ()

11.4. El docente hace uso del método de Investigación Personal y Grupal en la labor pedagógica.

1: Nunca ()

2: A veces ()

3: Muchas veces ()

4: Siempre ()

11.5. El facilitador emplea la Lluvia de Ideas como técnica de enseñanza.

1: Nunca ()

2: A veces ()

3: Muchas veces ()

4: Siempre ()

11.6. El docente utiliza mapas conceptuales, semánticos y/o mentales en sus

clases.

- 1: Nunca ()
- 2: A veces ()
- 3: Muchas veces ()
- 4: Siempre ()

AGRUPACIÓN DE RESULTADOS

	Parámetros literal	Escala numeral
01	Muy deficiente	00 – 20
02	Deficiente	21 – 40
03	Regular	41 – 60
04	Bueno	61 – 80
05	Excelente	81 – 100