



FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

**“MEJORANDO EL NIVEL INFERENCIAL EN LA COMPRENSIÓN DE
TEXTOS A TRAVÉS DE LA DRAMATIZACIÓN EN LOS NIÑOS DE 3 A 5
AÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL MULTIGRADO N° 482 DE
HUAYHUAHUASI DEL DISTRITO DE COPORAQUE PROVINCIA DE
ESPINAR”**

NOMBRES Y APELLIDOS DEL AUTOR

RUDITH MIRIAN TUNQUIPA HUAMANÍ

AREQUIPA, ABRIL, 2018

PERÚ

DEDICATORIA

Con fraterna gratitud dedico el presente trabajo a Dios por darme la fortaleza necesaria en el ascenso de cada peldaño de mi vida, ser Divino quien no dejo que me rindiera a pesar de las adversidades, sin él no estuviera culminando esta etapa de mi vida tan anhelada.

De manera especial dedico esta tesina a mis padres quienes con amor, cooperación y generosidad de corazón supieron brindarme su apoyo incondicional, la paciencia y las palabras sabias que supieron darme en el momento oportuno para seguir adelante, son mi orgullo y ejemplo a seguir gracias a ustedes soy la persona que soy, a mis hijos por el apoyo y sus palabras de aliento.

Rudith Mirian

AGRADECIMIENTOS

Todo mi agradecimiento profundo a los profesores de la Universidad que lograron cumplir mis expectativas tanto personal y profesional de manera acertada.

Un especial agradecimiento a mi familia que siempre estuvo motivándome en mis estudios.

Rudith Mirian

RESUMEN

Conforme a lo establecido en los estatutos de grados y el reglamento interno de la Universidad Alas Peruanas presento a vuestra consideración el Proyecto de Investigación – Acción – (PIA) titulado: **“Mejorando el nivel inferencial en la comprensión de textos a través de la dramatización en los niños de 3 a 5 años de Educación Inicial multigrado N° 482 de Huayhuahuasi del distrito de Coporaque provincia de Espinar”**

Proyecto de Investigación que tiene por finalidad desarrollar el nivel inferencial de la comprensión lectora en los niños y niñas de 3,4 y 5 años por ser un nivel elemental a ser desarrolladas en los niños y por ende mejorar sus niveles de aprendizaje.

La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes de un texto y relacionarlas con las popadas y/ o conceptos que ya tienen un significado para el lector. Es importante para cada persona.

El trabajo consta de cuatro capítulos, en el Primer Capítulo, Problema de Investigación, comprende: caracterización y contextualización de la práctica pedagógica, deconstrucción de la práctica pedagógica, justificación, formulación del problema y objetivos de la Investigación acción pedagógica. En el Segundo Capítulo, propuesta pedagógica alternativa que contiene la reconstrucción de la práctica pedagógica, fundamentos teóricos, plan de acción y actores de cambio. En el Tercer Capítulo, metodología, que comprende: tipo de investigación, contexto o ámbito de la investigación, actores a los que se dirige la propuesta, técnicas e instrumentos de recolección de datos, procesamiento de información y análisis e interpretación de resultados.

El Cuarto Capítulo, comprende resultados finales y evaluación de la propuesta pedagógica alternativa comprende: análisis e interpretación de resultados y evaluación de la propuesta pedagógica alternativa; y finalmente las conclusiones, sugerencias, bibliografía y anexos que evidencian y respaldan la ejecución del presente trabajo de investigación acción pedagógica.

Finalmente concluyo este informe de investigación – acción está basada en experiencias reales teniendo en cuenta la investigación cualitativa que estoy segura que será una propuesta diferente en beneficio de la mejora educación y el desarrollo de la comprensión de textos a nivel de la provincia de Espinar, como también a nivel regional y nacional.

ÍNDICE	PÁG.
Portada	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Resumen	iv,v,vivii
Índice	viii
Introducción	ix

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Caracterización y contextualización de la práctica pedagógica	1
1.1.1 El contexto comunal	2
1.1.2 El contexto de la Institución Educativa.	9
1.1.3 El contexto del aula	15
1.1.4 El docente investigador-innovador	17
1.2 Deconstrucción de la práctica pedagógica	17
1.2.1 Acciones previas	17
1.2.2 Deconstrucción propiamente dicha	19
1.2.3 Análisis categorial, análisis textual, teorías implícitas	20
1.2.4 Fortalezas y debilidades (del docente, de los estudiantes)	31
1.3 Justificación	32
1.4 Formulación del problema	32
1.5 Objetivos de la Investigación acción pedagógica (general, específicos)	32

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Reconstrucción de la práctica pedagógica, análisis categorial y textual	33
2.2 Fundamentos teóricos (teorías relacionadas con su innovación), teorías explícitas	77
2.3 Plan de acción	77
2.3.1 Sesiones innovadoras	81
2.3.2 Resumen de estrategias por sesiones	82
2.3.3 Recursos, materiales	83
2.3.4 Plan de evaluación y mejoras	85
2.4 Actores de cambio (docente y estudiantes)	87

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Tipo de investigación	87
---------------------------	----

3.2 Contexto o ámbito de la investigación	89
3.3 Actores a los que se dirige la propuesta (caracterización)	90
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	93
3.4.1 Procedimientos de validación	93
3.4.2 Procedimientos de aplicación	93
3.5 Procesamiento de información	94
3.5.1 Técnicas de procesamiento de diagnóstico, proceso y salida	95
3.5.2 Otras técnicas complementarias	95
3.6 Análisis e interpretación de resultados (triangulación-cuadrangulación y otros modos complementarios)	95
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	
4.1 Análisis e interpretación de resultados	96
4.1.1 Proceso de evaluación diagnóstica o de entrada	99
4.1.2 Proceso mismo de la innovación pedagógica	103
4.1.3 Proceso de evaluación de salida	106
4.1.4 Análisis y evaluación de tendencias	106
4.2 Evaluación de la propuesta pedagógica alternativa	110
4.2.1 Resultados del proceso de triangulación-cuadrangulación	111
4.2.2 Discusión de resultados finales	111
4.2.3 Aportes científico-pedagógicos y reflexiones finales	112
Conclusiones	112
Sugerencias	113
Referencias bibliográficas	114
Anexos	117

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación es de mucha importancia para mejorar la comprensión inferencial a través de la dramatización de los niños y niñas de 3 a 5 años de Educación inicial de la Institución Educativa Inicial multigrado N° 482 de Huayhuahuasi del distrito de Coporaque,

Por lo tanto, es importante considerar que entre la comprensión lectora y aprendizaje existe una estrecha relación, que motiva la capacidad sensitiva a través de las sensaciones y relaciones entre el cuerpo y el exterior, los niños recrean situaciones de la vida real que les permite entre otras cosas conocerse así mismo, establecer distintas relaciones con las personas de su entorno resolviendo problemas utilizando la imaginación en tanto, que desarrolla su lenguaje enriquece su vocabulario su expresión oral, gestual, corporal y posteriormente el desarrollo social y emocional. Los niños de las zonas rurales no desarrollan la comprensión lectora en el nivel inferencial por tanto la docente debe estar preparada considerando en su planificación prevean actividades de dramatización como un recurso para poder ayudar a los infantes en la comprensión inferencial.

Primero.- Fue posible mejorar el nivel inferencial en la comprensión de textos a través de la dramatización en los niños de 3 a 5 años de Educación Inicial multigrado N° 482 de Huayhuahuasi del distrito de Coporaque provincia de Espinar donde la mayor cantidad de niños y niñas mejoraron su comprensión lectora en el nivel inferencial. Asimismo, como consecuencia del proceso deconstructivo y reconstructivo mejoró la ‘práctica pedagógica docente’ en el aula 3, 4 y 5 años del nivel inicial N° 482 de Huayhuahuasi del distrito de Coporaque, provincia de Espinar, región Cusco.

Segundo.- Se logró evaluar mediante instrumentos y se concluye de manera objetiva el mejoramiento de la comprensión inferencial de los estudiantes de educación inicial de 3, 4, 5 años por medio de la dramatización que fue aplicado con éxito durante los tres meses de trabajo de campo continuo, concluyendo que las estrategias utilizadas fueron provechosas en el nivel inicial.

Tercero.- Podemos concluir que se ha recurrido a los procedimientos de descripción y análisis de resultados y diferencias de proceso recurriendo a la información cualitativa y cuantitativa de los datos para establecer los logros obtenidos entre las etapas de entrada, proceso y salida.

Cuarto.- Al momento de evaluar los resultados de la propuesta innovadora mediante la estrategia de triangulación-cuadrangulación, se logra detectar cambios significativos tanto en el proceso de mejoramiento de la comprensión inferencial de los niños y niñas como también mejoras en el desempeño docente. Estos cambios se perciben mediante valoraciones objetivas de gran significación desde la perspectiva de tres personas intervinientes en la investigación: el docente investigador, el docente acompañante y el estudiante beneficiario directo de la propuesta pedagógica alternativa.

Finalmente, manifiesto el presente trabajo de investigación acción es el resultado de un conjunto de estrategias ejecutadas con compromiso, teniendo como resultado el mejoramiento de la comprensión inferencial de los niños y niñas de Huayhuahuasi y el mejor desenvolvimiento de mi práctica pedagógica, siendo una experiencia participativa con el apoyo de los padres de familia y comunidad.

Palabras clave: Investigación acción pedagógica, deconstrucción pedagógica, reconstrucción pedagógica, Comprensión lectora, nivel inferencial, dramatización.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El primer capítulo del presente informe tiene cinco partes: caracterización, contextualización, deconstrucción de la práctica pedagógica, justificación, formulación del problema y los objetivos de investigación.

Este capítulo, concentra interés en la manera cómo sea diseñado y definido el problema de investigación-acción, desde la perspectiva de la IAE (Investigación acción educativa) y la IAP (Investigación acción pedagógica), recurriendo a dos fuentes principales:

- Diagnóstico de aula, con incidencia en las dificultades de aprendizaje de los niños/as y bajo la perspectiva de una investigación acción educativa.
- Deconstrucción de la práctica pedagógica del docente, en el marco de la investigación acción pedagógica.

1.1. Caracterización y Contextualización de la práctica pedagógica

Este primer rubro describe en forma sucinta el contexto comunal de Espinar, contexto de la Institución Educativa Inicial N° 482 de Huayhuahuasi del distrito de Coporaque y el de mi persona como profesional de la educación.

- El contexto comunal.
- El contexto de la Institución Educativa.
- El contexto del aula
- El contexto personal - profesional del docente como responsable.

1.1.1 El contexto comunal

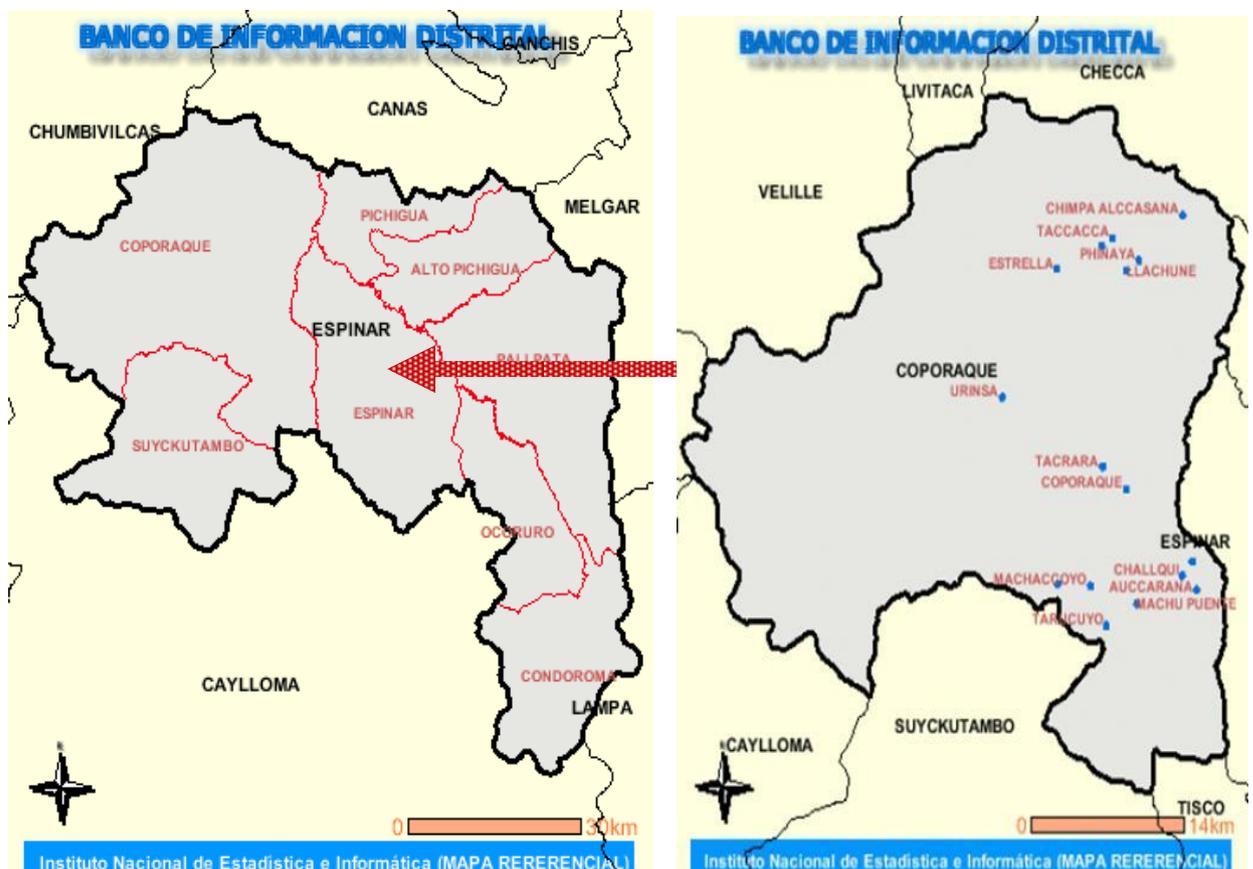
Ubicación geográfica: Espinar es una provincia peruana, llamada también Nación K'ana, una de las trece que conforman el Departamento del Cuzco, bajo la administración del Gobierno regional de Cusco.

Límites:

- Por el norte con las provincias de Chumbivilcas y Canas.
- Por el sur con el Distrito de Suykutambo.
- Por el oeste con la Provincia de Caylloma.
- Por el este, con los distritos de Yauri y Pichigua.

El distrito peruano de Coporaque es uno de los ocho distritos de la Provincia de Espinar, ubicada en el Departamento de Cusco, bajo la administración del Gobierno regional de Cusco, Perú.

Es así que en los mapas siguientes se puede observar la ubicación exacta.



Aspectos referenciales

Toponimia: Coporaque fue durante la época pre inca e inca un pueblo de mucha importancia. El nombre del distrito de Coporaque proviene de dos palabras quechuas qhoto (montón de maíz) y rake (sitio donde se reparte), teniendo como significado "lugar donde se reparte el maíz".

Fuente: <http://www.esacademic.com/dic.nsf/eswiki/379876>

Historia: La Nación K'ana surgió por influencia del imperio Tiahuanaco y Wari, posteriormente paso al dominio inca, luego se implanta el régimen colonial con la llegada de los españoles, quienes rompen la armonía y organización imperial, los indígenas de Coporaque siempre aportaban tributos en forma regular a la colonia. En las visitas que hacía el Virrey Toledo a las minas de la Corona, ya mencionaba a Coporaque (1572) en sus visitas a dichas minas. Durante el gobierno virreinal el territorio K'ana llega a pertenecer al corregimiento de Tinta, destacándose ésta como la ciudad más importante de la Colonia. Coporaque, es un lugar de leyendas con abundantes recuerdos coloniales que nos transporta a las épocas maravillosas de las tradiciones, de las fastuosidades, de las fiestas religiosas y un pasado histórico como el levantamiento de Tupac Amaru, por lo que la provincia de K'anas de donde surge Coporaque, es la verdadera cuna de la independencia de America del Sur. Varios hombres, mujeres, niños y ancianos entregaron sus vidas por una causa noble de la libertad e independencia de los pueblos oprimidos de América.

Sin embargo hasta la fecha no se le ha reconocido oficialmente este honroso y exclusivo título: "La Cuna de la Libertad e Independencia de Sudamérica", lo que constituye una grave injusticia y un lamentable acto de ingratitud del pueblo peruano y americano; desde entonces y hasta ahora no ha recibido la atención que se merece para promover su desarrollo, que como provincia gestora de nuestra independencia se lo merece. Los gobiernos de la colonia lo marginaron en represalia a la rebeldía que demostró, y aun hoy en día sigue siendo marginada.

En la Época republicana Coporaque pasó a ser capital de la provincia de K'ana, por ley del 13 de agosto de 1834; antes, de 1822 hasta 1833 a esta nación K'ana se le denomina Provincia de Tinta. En 1833 se fracciono la provincia de Tinta en dos provincias: Kanas y Canchis. En 1863 Coporaque deja de ser la capital de la provincia de K'anas por encontrarse muy lejos y se le designa al pueblo de Yanaoca como nueva capital.

En 1917 pasa a ser distrito de la provincia de Espinar. En la actualidad Coporaque cuenta con 19 Comunidades Campesinas.

Accesibilidad: Tomar un bus hasta Arequipa y desde Arequipa tomar otro bus que va hacia la Provincia de Espinar, Cusco (seis horas de viaje). En esta Provincia puedes alojarte en un Hotel y enrumbar hacia Coporaque en colectivos , tiempo : 20 minutos.

Aspecto sociocultural: Coporaque celebra su aniversario el 29 de Agosto, fecha de su creación política como Distrito, por el Congreso de la Republica, en la época del Mariscal Andrés Avelino Cáceres, en 1834. Cada 29 de Agosto se realiza presentaciones de cada comunidad con conjuntos folklóricos, desfiles escolares, paseo de la bandera, etc. Los bailarines lucen sus mejores vestidos. Hay corridas de toros como parte de las celebraciones. Los Platos típicos: Entre la variedad que hay, los más conocidos son lechón de cordero y caldo de cabeza.

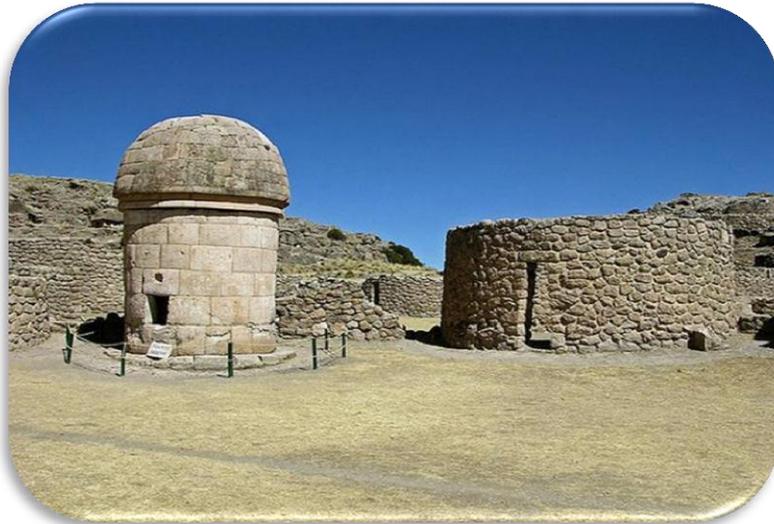


Templo de Coporaque

Restos Arqueológicos: Espinar remonta hasta el pre cerámico y de manera secuencial se ha dado hasta nuestros días. La historia nos señala, que los Incas en su afán de conquista a la tierra de los Q'ollas y Lupacas, durante su marcha encontró resistencia de varios pueblos a quienes derrotó y encontrando un gran aliado los K'anas; con quienes prosiguieron su marcha formando un ejército poderoso y que posteriormente fueron retribuidos con diversos apoyos y beneficios de la élite Cusqueña; cuyo resultado fue posiblemente la arquitectura fina, que luego de manera propia y creativa desarrollo el estado Inca; testimonios importantes que aun guarda la Provincia de Espinar, tenemos:

Conjunto arqueológico de K'anamarca; Mauk'allacta; Molloqawa; Paris pucara (María fortaleza); Táqrachullo; Qeropukara. Los centros arqueológicos de la provincia de Espinar son realmente extraordinarios quedan los vestigios de la Cultura K'ana**Mauk'allacta:**

Gran atractivo turístico que debe darse a conocer para incentivar el turismo, ubicado al sur del poblado de Yauri en el límite de los distritos de Coporaque y Suykutambo a 3915m.s.n.m. a orillas de los ríos Hancamayo y Apurimac. Son construcciones de origen prehispánico, edificaciones de piedra y barro en su mayoría circular, entre 4-6 metros de altura y 8 m de diámetro. Podemos visualizar una Chullpa construida con piedra labrada, monumento con 3.5 m de altura y a otro grupo de chullpas. Ubicado a 36 kilómetros de la ciudad de Yauri, capital de la provincia de Espinar.



Mauk'allaqta Fotografía de Jaime Briceño



Templo colonial de Apachaco



Puente colonial de Apachaco: Machupueblo fotografía de Mavis Bellorin

Cañon de Apurimac (o de Virginiyoc): El cual se aprecia camino al conjunto arqueológico de Mauk'allaqta, Información y Fotos de: Gloria Agüero Castañeda.

También existe otras zonas turísticas como:

- La iglesia de San Juan Bautista, ubicada en la Capital del Distrito.
- El puente de K'ero (K'ero Puente) donde se desarrolla la fiesta costumbrista del Chakasado.
- El Apu Kinsachata, a cuyas faldas se ubica la capital del distrito

Aspecto Social. Los pobladores de Espinar pertenecen a la clase media baja, precisamente por esta característica social una gran mayoría de pobladores son los beneficiarios sociales del estado como: Programa Juntos, Pensión 65, programa de alimentación qhaliwarma.

Al alcalde en la actualidad es el Sr. Fidel Salas Suni.

Festividades: En Coporaque se celebran las fiestas de:

- Carnaval Chaka
- Santísima Cruz.
- Santa Rosa.

La fiesta de la Cruz de Mayo tiene sus antecedentes en la celebración precristiana conocida como Festividad de los Mayos (o Palo de Mayo, del inglés maypole), en la que se conmemoraba el tiempo medio de la primavera rindiendo cultos a la naturaleza. En especial, se festejaba adornando un árbol o erigiendo un tronco o tótem al que se le ponían adornos o flores, mientras se hacían danzas rituales y se cantaban o hacían recitaciones. Con la llegada del cristianismo, esta fiesta fue adaptada a la nueva fe, reemplazándose el tótem por la cruz cristiana. En algunos países se mantienen en forma paralela las festividades de la Cruz de Mayo y del Palo de Mayo.

- Otra interpretación parece tener su origen en el hallazgo por Santa Elena de la cruz donde murió Cristo. La historia, narra como en el emperador Constantino I el Grande, en el sexto año de su reinado, se enfrenta contra los bárbaros a orillas del Danubio, en una batalla cuya victoria se cree imposible a causa de la magnitud del ejército enemigo.
- Actualmente, la liturgia cristiana ha eliminado esta fiesta de su calendario, quedando unificada con la fiesta de la Exaltación de la Santa Cruz, celebrada el 14 de septiembre, fiesta de origen similar.

Arte: Muchas danzas de la Provincia de Espinar son las que ganaron el premio máximo en la ciudad imperial del Cusco, también otras participaron en la ciudad de Arequipa, Tacna, Trujillo, y Lima. Demostrando de esta manera lo grandioso que es la cultura viva de la provincia de Espinar, siendo la más representativa de Coporaque Papa haspi, Munanakuy, Cañihua tiray y otras.

Aspecto lingüístico de la comunidad: Los pobladores en su mayoría son hablantes maternos de quechua, pero como medio de comunicación utilizan el castellano como segunda lengua; en la vida diaria, cotidiana a nivel familiar, social utilizan el castellano. El nivel de instrucción de los padres y madres de familia del distrito en su mayoría tienen educación secundaria completa. En los últimos años, se ha notado una superación significativa de este promedio, pues las nuevas generaciones vienen

concluyendo el nivel superior, gracias a la creación e implementación en la provincia con centros de educación superior.

Aspecto Educativo: El distrito de Coporaque cuenta con IE inicial, primaria y secundaria siendo un colegio integrado llamado “Horacio Ceballos Gámez”

Problemática Medioambiental de Espinar

La altitud de la Provincia de Espinar, que fluctúa entre los 3850 y 5150 msnm, caracterizada por la presencia de suaves pendientes altiplanicies en la parte central; la exponen a serios riesgos ambientales. A ello, hay que agregar, la excesiva sequedad del ambiente, la ausencia de foresta arbustiva.

En efecto, la mayor parte del territorio corresponde al de Páramo muy Húmedo Subalpino Subtropical (Holdridge), seguido muy de lejos por la de Páramo muy Húmedo Subalpino Subtropical. Estas zonas de vida, ya predeterminan la regulación del ciclo del agua, caracterizado por largos períodos anuales de sequía y cortos períodos de lluvia, lo que genera una degradación ambiental en los escasos ecosistemas de humedales de la Provincia de Espinar, como los bofedales, manantes y riachuelos. Por otro lado, la mayor parte de los cursos de agua de la provincia están expuestos a contaminación directa realizada por las operaciones minero metalúrgica, las que hasta la fecha están siendo monitoreadas y no presentan mayores vertidos contaminantes. Los ríos más expuestos son: el río Tintaya y las quebradas Chullumayo, Camaccmayo, Yanamayo, Shangrilla y Paccpaco en la microcuenca del río Tintaya. En la microcuenca del río Cañipía, las quebradas Coluyomayo y Huinipampa. En el futuro esta exposición podría ser mayor, si se considera que la actividad minera tiende a crecer. Por ello la necesidad de mantener los mecanismos de monitoreo y control. Así, actualmente, sólo en el ámbito de la subcuenca del río Salado ya se tiene registrado un total de 146 concesiones mineras que estarían ocupando 198,035.5 hectáreas aproximadamente, equivalente al 44% de la extensión superficial de subcuenca⁴⁶. Aunque cabe aclarar que solo una pequeña parte de la concesión tiene probabilidad de ser explotada. Sin embargo, es importante hacer notar, que hoy la Empresa Minera Xstrata Tintaya ha avanzado en lo que ha responsabilidad ambiental y social, se refiere. Así, un estudio realizado sobre el impacto ambiental de esta empresa concluye: “La planta de sulfuros no es una fuente de contaminantes que puedan ingresar a los recursos de agua superficial y subterránea. La planta fue diseñada para ser una instalación de descarga

cero, captando toda el agua de proceso y reutilizándola en la planta. Los químicos utilizados en el proceso de flotación incluyen espumantes, colectores y cal. Estos químicos contienen niveles muy bajos de toxicidad en las proporciones empleadas en el proceso. Cualquier químico residual se elimina en la presa de relaves Huinipampa. No se utiliza ácido, de modo que existe muy poco riesgo de fugas a corto plazo debido a derrames”.

1.1.2.- El contexto de la Institución Educativa

Este rubro se encarga de facilitar datos descriptivos sobre el contexto de la Institución Educativa donde se ubica, el aula, objeto de estudio y precisar las características más importantes y relevantes de la institución educativa.

Conocer el contexto de la institución educativa es también conocer el contexto donde el niño interactúa, vivencia sus aprendizajes y se empodera del mundo que le rodea con agrado y disfrute, además que permite conocer las características propias de la institución educativa.

Este numeral se encarga de facilitar comprensión sobre cuál es el contexto de la Institución Educativa donde se ubica el aula en el que se ha desarrollado la investigación.

Conocer el contexto de la I.E. es también conocer el contexto donde el estudiante pasa buena parte de vida cotidiana escolar, además que permite comprender cuáles son las características predominantes en dicho centro escolar. En seguida, describimos el contexto de la institución educativa, con el fin de precisar las características importantes de la Institución Educativa.

- **Los datos generales de la I.E.**
 - **I.E:** Inicial N° 482 de Huayhuahuasi
 - **Distrito:** Coporaque
 - **Provincia:** Espinar

Infraestructura: La infraestructura de la Institución actualmente está en condiciones regulares, faltando el cerco perimétrico para poder proteger los bienes de la Institución Educativa como también la integridad de los niños y niñas de nuestro Jardín.

Mobiliario: El aula multigrado cuenta con mobiliario en condiciones regulares pero suficientes para la cantidad de los niños y niñas cuenta con 6 mesas y 30 sillas de madera.

Datos generales de la I.E:

- I.E: N° 482 de Huayhuahuasi
- Distrito: Coporaque
- Provincia: Espinar.

Datos estadísticos

N°	Personal directivo	Docentes	Personal administrativo	Niños y niñas	Padres de familia
	01	01	0	18	36

Datos de infraestructura

N°	Infraestructura	Aulas	Servicios higiénicos	Mesas	Sillas
	01	01	01	06	30

Aspectos ideológico-académicos

Se entiende como aspectos ideológico-académicos aquellos que orientan el desarrollo académico-pedagógico y la percepción ideológica, de identidad que caracteriza y diferencia a los niños y docentes de la Institución. Destacamos los siguientes:

1.1.3.- El contexto del aula

Datos generales del aula.

Edad : 3,4,5 años

Sección: Única

N de alumnos: 18

Docente autor: Rudith Mirian Tunquipa Huamaní

Correo electrónico: mirian072872@hotmail.com

Especialidad: Educación Inicial

Descripción diagnóstica: En el aula de 3,4,5 años sección única de la institución indicada, se ha desarrollado un estudio de diagnóstico con una mirada cualitativa e interpretativa; donde los niños y niñas no encontraban el gusto por la lectura, convirtiendo el lugar de la biblioteca en otros quehaceres.

Actitudes que son la consecuencia de la falta de comprensión de la lectura, no expresar lo que sienten, falta de atención de los padres de familia en sus hogares respecto a este hábito, de no tener costumbres de leer en casa tanto padres de familia u otros integrantes, son actitudes que se observan con bastante frecuencia en los habitantes de nuestra comunidad, lo que determina el desinterés del gusto por la lectura, te lo cual yo como docente deseo cambiar esta realidad, partiendo de mi entorno y haciendo un efecto multiplicador con mis niños y niñas, padres de Familia, y demás agentes educativos. Por lo que decidí poner en práctica este proyecto, con el fin de que desde niños tengan ese hábito por la lectura.

Descripción diagnóstica: En el aula multigrado de 3,4 y 5 años de la IE mencionada, se ha desarrollado un estudio diagnóstico con una mirada cualitativa e interpretativa donde se identifican un conjunto de potencialidades, debilidades y limitaciones en el proceso de aprendizaje, tanto como en la práctica pedagógica de los docentes, asociados este par de situaciones al aspecto lingüístico y cultural del distrito.

Principal dificultad: Se identifican diversos factores, como una práctica pedagógica poco pertinente al contexto sociocultural de los niños y niñas que reciben el proceso de aprendizaje en la I.E en referencia, tienen sus propias potencialidades y limitaciones; como un indicador se puede precisar que los niños y niñas hablan y se comunican en castellano y como segunda lengua consideran el quechua el mismo que está en proceso de adquisición, como forma natural de un proceso social y de manera progresivamente se viene implementando el trabajo desde el enfoque intercultural y bilingüe porque la zona de estudio es netamente bilingüe.

Dificultades secundarias: En cuanto se refiere a las debilidades es de mencionar que los niños y niñas son poco comunicativos, tienen atención dispersa, niños y niñas sobreprotegidos, inseguros el mismo que limita un desarrollo integral, a esto se suma el escaso apoyo de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, los bajo niveles de nutrición y alimentación adecuada y balanceada.

Escenario lingüístico del aula: Es importante determinar el escenario lingüístico, en el cual se ha desarrollado el proyecto innovador, y expongo el siguiente cuadro descriptivo del escenario lingüístico en el que se encuentran los niños y niñas del aula en estudio:

ESCENARIOS	SITUACIÓN DE LAS LENGUAS EN LA ESCUELA Y EL AULA	UBICACIÓN DE NIÑOS
Escenario 3	Los niños y niñas hablan castellano como primera lengua , pero comprenden y hablan de manera incipiente la lengua originaria . Sus padres y abuelos todavía se comunican entre ellos en la lengua originaria, pero se dirigen a los niños en castellano. Ellos están familiarizados con la lengua indígena, y eventualmente la usan, pero tienen una valoración negativa de su uso. Sin embargo el contexto es favorable para el aprendizaje de esta lengua como segunda lengua o el desarrollo del bilingüismo. Asimismo, en este mismo escenario se encuentran niños y niñas que manejan ambas lenguas, pero con una tendencia a dejar de lado la lengua originaria.	Los niños y niñas hablan castellano como primera lengua, pero comprenden y hablan de manera incipiente la lengua originaria en un número de 19 niños.

Fuente: Guía de trabajo de EIB

Según este cuadro, el escenario lingüístico de los niños y niñas del aula 4 años color Amarillo está ubicado en el tercer escenario porque. “Los niños y niñas hablan **castellano como primera lengua**, pero comprenden y hablan de manera **incipiente la**

lengua originaria. Sus padres y abuelos todavía se comunican entre ellos en la lengua originaria, pero se dirigen a los niños en castellano. Ellos están familiarizados con la lengua indígena, y eventualmente la usan, pero tienen una valoración negativa de su uso. Sin embargo el contexto es favorable para el aprendizaje de esta lengua como segunda lengua o el desarrollo del bilingüismo. Asimismo, en este mismo escenario se encuentran niños y niñas que manejan ambas lenguas, pero con una tendencia a dejar de lado la lengua originaria”. (Cuadro anterior).

Descripción de las características físicas del aula

En esta parte se describen las siguientes características

Datos de la infraestructura:

- **Dimensiones físicas:** el aula tiene un espacio cuadrangular que tiene una extensión de 9 x 10 metros cuadrados; es decir 90 m² de superficie y 200 m³, correspondiendo a 6,6 m³ en términos de espacio a cada estudiante. En cuanto a superficie, les corresponde a cada uno 1,8 m² aproximadamente.
- **Mobiliario:** Se cuenta con un pupitre y silla de madera para la docente, 5 mesas con sus respectivas sillas para el uso de los niños y niñas, cuatro estantes que son utilizados como archivador de los trabajos de los niños, estante para materiales educativos y un mueble de biblioteca de aula.
- **Iluminación:** El aula es pequeña pero se encuentra iluminado con luz natural, ingresando por ambos lados de las ventanas de la infraestructura en horas de la mañana y horas de la tarde, se cuenta con cuatro ventanas de dimensiones de 3x3.
- **El color:** El color de las paredes del aula es de color celeste pastel y el cielo raso es de color blanco. Según la directiva de inicio del año escolar 014-2013 indica el pintado de las aulas con colores mates y armonizar el desarrollo de los niños en un ambiente cálido.

Descripción de características pedagógicas

Entre las características pedagógicas del aula, es importante destacar:

- **Organización del aula:** El aula está organizado por sectores de trabajo considerando los siguientes sectores: Co-gobierno, sector EIB, sector de aseo, sector de hogar, sector de construcciones, sector de juegos tranquilos, mi mural del mes, biblioteca de aula y el sector de arte y cuidando el medio ambiente.

- **Material pedagógico:** El Ministerio de educación ha cumplido en dotar material educativo, cuadernos de trabajo y guías de consulta, más el apoyo de los padres en enviar algunos materiales faltantes para el trabajo con sus hijos.
- **Biblioteca:** La biblioteca de aula, cuenta con un estante simple, que se ha adecuado como biblioteca, la misma que esta implementado en la actualidad con textos del ministerio de educación y otros adquiridos por los padres de familia.
- **Sector Dramatización:** Que es una fortaleza del aula porque a los niños y niñas les gusta la dramatización y por ello hemos considerado el baúl de disfraces donde una vez leídos los cuentos dramatizamos libremente para el mejor comprensión de lo leído.
- **Característica socio-económica:** Este aspecto influye transcendentemente en la educación de los niños, la mayoría procede de hogares de regular condición económica, cuyo ingreso mensual aproximado y en promedio es de 200 a 800 soles dependiendo de las circunstancias de trabajo que realizan los miembros de la familia, el mismo que está condicionado también a los aspectos climatológicos y las actividades agrícolas y la minería.

1.1.1. El docente innovador-investigador.

La docente investigadora tiene un perfil investigativo muy interesante resaltando su calidad personal y profesional es así consideramos:

Estudios profesionales: Estudié 05 años educación superior en el ISPP Santa Rosa del Cusco la especialidad de primaria culminando mis estudios con mucha vocación.

Experiencia en el grado: En la actualidad tengo 09 años de servicio en el nivel primaria trabajando en diferentes instituciones del ámbito rural y urbano y cuento con 04 años desempeñándome como maestra de educación inicial.

Pensamiento: Soy una persona comprometida con mi trabajo, con valores inculcados desde muy niña, provengo de una familia conservadora lo cual es mi pilar en el trabajo y en mi personalidad mi pensamiento se basa en el optimismo pleno de decir “Todo es

posible” a pesar de que soy una maestra que me dedique toda mi vida a enseñar aún sigo aprendiendo de muchas personas y nada puede haber que no lo sepa hacer.

Experiencia en investigación científica: El estar en esta segunda especialidad me ayudó a conocer y manejar la investigación acción y ver las diferentes dificultades que se presentan en cada situación de aprendizaje de los niños y niñas de mi aula.

Aspecto familiar: Tengo una maravillosa familia me considero muy afortunada por tener un buen esposo y 2 hijos ya jóvenes quienes son mi motivo mi hijo Yuri de 26 años y mi hija Yoselin de 17 años a quienes los amo con todo mi corazón.

Asuntos complementarios: Me considero una persona muy activa y dinámica me gusta bailar y hacer ejercicios, me encanta realizar manualidades y en las tardes me dedico a administrar mi gimnasio.

Capacitación profesional: En mis 13 años como docente de aula, tengo una capacitación permanente y actualizada, habiendo invertido mucho dinero en mi formación profesional.

He asistido constantemente a todos los cursos programados por la UGEL, Municipio, etc

Reflexión personal: Según mi forma de pensar considero muy importante el trabajo en equipo y a su vez la capacitación en equipo el compartir experiencias entre las colegas para reforzar nuestros aprendizajes, el conocimiento nos da poder y en ese sentido cualquier persona esta apta a aprender y a desenvolverse con calidad profesional.

1.2. Deconstrucción de la práctica pedagógica

Se entiende la deconstrucción como un “proceso de desmontaje de la práctica pedagógica en episodios significativos que va desde situaciones exitosas hacia los más críticos en la práctica pedagógica.

1.2.1. Acciones previas

Para el presente trabajo de investigación-acción pedagógica, se hizo previamente un diagnóstico breve para lo cual se estableció una lista de indicadores evaluados bajo la siguiente escala de valoración:

- Nivel eficaz, aquellos que corresponden a las virtudes y fortalezas de la práctica educativa y seguir potenciándolas.
- Nivel intermedio, aquellos que ni son virtudes, ni son defectos graves definidos.
- Nivel crítico, indicadores donde subsisten debilidades y dificultades en la acción pedagógica tanto en el aprendizaje de los estudiantes así como en la práctica docente.

De todo el listado de indicadores, se rescataron los indicadores valorados como ‘críticos’, otorgándoseles una nueva escala prioridad de atención e interés. Dicha escala se determinó de 5 a 0 puntos y 3 valoraciones cualitativas: urgente, importante y latente. En el caso del aula donde desarrollo mi trabajo de investigación innovadora, los resultados fueron los siguientes:

Como se ha precisado anteriormente en el aula materia del presente trabajo de investigación se atiende a niños de 3,4,y 5 años en un número de 18 niños y niñas. En un marco específico y de diagnóstico se ha detectado las siguientes situaciones críticas:

Indicadores seleccionados en situaciones crítica.	Necesidades de solución.					
	URGENTE		IMPORTANTE		LATENTE	
	5	4	3	2	1	0
1. Comprensión y expresión Oral (comprensión-escucha, expresión-hablar) en lengua castellana						
2. Nivel de comprensión lectora						
3. Acciones de hábito lector						
4. Producción de textos						
5. Aulas para la innovación y talleres						

Fuente: Cuaderno de campo de la tesista

Luego de realizar el diagnóstico previo del aula con un enfoque crítico-reflexivo, éstos indicadores críticos, fueron analizados en una segunda fase de reflexión desde la perspectiva de priorización de necesidades para tomar decisiones urgentes de trabajo. Estas necesidades se priorizaron tomando en cuenta el criterio siguiente:

- Necesidad latente: El problema va continuar pero que aún no se puede atender debido a la prioridad de otros problemas más urgentes.
- Necesidad importante: Problemas que no son aun de atención prioridad.
- Necesidad(es) urgente(s): De aquí surgió los problemas de investigación acción de solucionar indefectiblemente. Para dicho fin, se planteó la metodología de la deconstrucción-reconstrucción de la práctica pedagógica docente con el fin de detectar la intensidad del problema y su relación con la acción pedagógica docente.
- Luego de concluir los dos procedimientos (deconstrucción-reconstrucción), se planteó un proyecto pedagógico alternativo (PPA) de reconstrucción de la práctica pedagógica del docente en relación a las dificultades de aprendizaje.

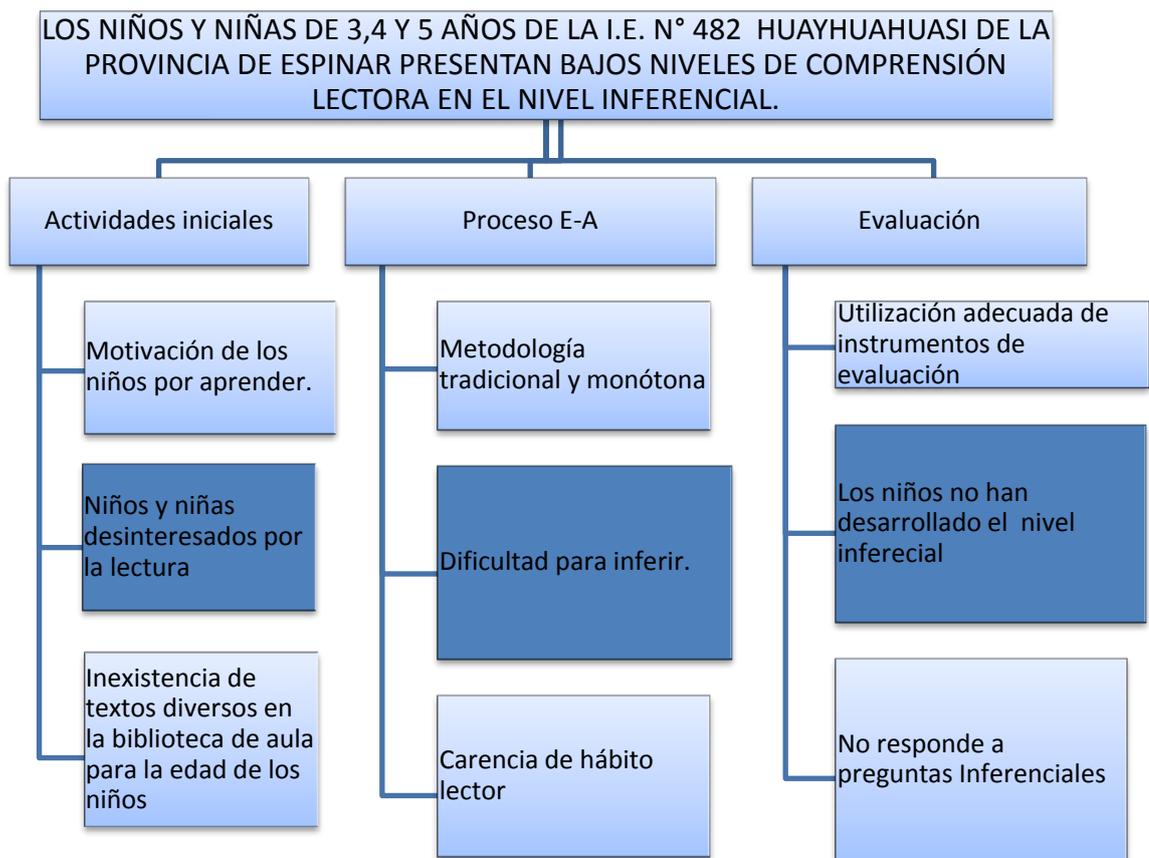
En el cuadro se muestra la situación crítica de los niños y niñas que amerita una necesidad indefectible y urgente de solución el cual está relacionado al indicador de niveles de comprensión de textos. Así mismo, en el indicador urgente se determina acciones de comprensión lectora y expresión oral determinado en el área de Comunicación.

La solución de estos indicadores críticos, se desarrollaran mediante la deconstrucción y reconstrucción de la práctica pedagógica, a partir de una planificación de actividades en un marco de un plan de acción, los mismos que han de detallarse más adelante.

1.2.2. Deconstrucción propiamente dicha

En el presente estudio, se entiende la desconstrucción como un proceso por el cual voy a descomponer o desamar mi labor pedagógica siguiendo el proceso deconstructivo con una actitud crítica reflexiva a través de cuatro procedimientos:

- Registro de episodios significativos,
- Determinación de categorías y subcategorías,
- Estructural categorial correspondiente a las categorías y sub-categorías,



- Análisis categorial y definición de teorías subyacentes de mi práctica pedagógica. A estas teorías se denominan para efectos de mi trabajo como teorías implícitas.

Como el instrumento clave en la deconstrucción, se ha considerado el ‘diario de campo’ hasta concluir el trabajo de investigación aproximadamente en el mes de noviembre.

A continuación se detalla los aspectos relevantes del proceso deconstructivo de labor pedagógica:

1.2.3. Análisis categorial, análisis textual y teorías implícitas.

El concepto de ‘análisis categorial’, está relacionado con la propia estructuración analizada por categorías y sub-categorías, un análisis textual o despliegue teórico-científico además de la identificación de las ‘teorías implícitas’ dentro de cada texto.

En el presente informe, se ha definido operativamente la estructuración categorial como el modo de describir y analizar tres situaciones clave:

- Las fortalezas (lo bueno),
- Las debilidades (lo malo) y,
- Las situaciones neutras (lo feo) de mi práctica pedagógica y la de los estudiantes del salón de clases.

La estructuración final, fue la siguiente:

Seguidamente se describe el análisis categorial, cuyos insumos están registrados en el ‘diario de campo’, a través de los episodios significativos y la categorización de los mismos, que dieron origen a la estructuración categorial.

En el caso particular de la práctica pedagógica en el aula de 3,4,5 años el análisis crítico-reflexivo y deconstrucción correspondiente, se sustentó haciéndonos la pregunta personal tanto para el docente así como para cada uno de los estudiantes:

¿Qué está ocurriendo en nuestra práctica pedagógica cotidiana respecto al hábito lector?

Objetivamente, se indicaría que el proceso se desarrolló con una mirada autocrítica, para derivar en una autorreflexión, tanto del docente así como de los niños y niñas. El análisis expresó los siguientes resultados:

CATEGORIAS/SUB CATEGORIAS	ANALISIS CATEGORIAL
II. Categoría: Motivación Sub-categorías	<p>La motivación para una sesión de aprendizaje, considera acciones previas que el docente realiza dentro del proceso pedagógico, para activar el conocimiento a desarrollar y ser coherente a la sesión de aprendizaje a desarrollar</p> <p>La motivación es lo que induce a una persona a realizar alguna acción. En el caso de la enseñanza nos referimos a la estimulación de la voluntad de aprender. No debemos entender la motivación como “una técnica” o un “método de enseñanza”, sino como “un factor” que siempre está presente en todo proceso de aprendizaje. (Mora, C. 2007)</p>

<p>Metodología</p> <p>Uso de estrategias</p>	<p>La falta de motivación es señalada como una de las causas primeras del deterioro y uno de los problemas más graves del aprendizaje, sobre todo en educación formal. Numerosas investigaciones realizadas han mostrado la importancia de la motivación en el aprendizaje, sin motivación no hay aprendizaje (Huertas, 1997; Pozo, 1999; Miguez, 2001).</p> <p>Por lo observado la motivación debe estar siempre presente en todo el desarrollo del proceso pedagógico y es más si no es permanente es una de las causas para que el desarrollo del proceso de la enseñanza no tenga buenos resultados y por lo tanto la motivación es muy importante.</p> <p>Por lo observado es que debemos tener cuidado en el tipo de dinámica que debemos emplear para la comprensión lectora, tomar en cuenta las dificultades que observamos y apoyarnos en recursos que nos permitan corregir estas dificultades.</p> <p>Al respecto Vygotsky (1926), hace referencia, la enseñanza recíproca es un <u>método</u> de instrucción diseñado para mejorar la comprensión lectora en los niños que tienen dificultades académicas o que han experimentado dificultades. Los niños muestran mejoras substanciales en la comprensión lectora comparadas con los controles expuestos a estrategias alternativas de instrucción con los mismos <u>materiales</u> de lectura.</p> <p>De acuerdo a lo expuesto los niños aprenden dentro de un contexto cooperativo y pueden mostrar mejoras en la comprensión lectora y entre otros desarrollos de contenidos, bajo a las diferentes estrategias que se puedan aplicar, mediante el uso de recursos que sean aprovechados pertinentemente.</p>
--	--

Durante el proceso, las estrategias de aprendizaje tienen como finalidad desarrollar el conjunto de actitudes previstas en la sesión.

Sabemos que desarrollar capacidades implica activar un conjunto de procesos cognitivos, afectivos y motores. Por ejemplo, si queremos desarrollar la capacidad de análisis, debemos prever estrategias para que los estudiantes reciban la información, observen selectivamente, dividan el todo en partes y, finalmente, interrelacionen las partes para explicar o justificar el todo. De esta forma garantizamos, en buena medida, el desarrollo de las capacidades. El no tener claridad sobre la definición de una u otra capacidad, ni sobre los procesos cognitivos que ellas implican, puede llevarnos a proponer estrategias y actividades que solo servirán para desarrollar un “activismo” innecesario.

Los procesos pedagógicos no tienen categoría de momentos fijos sino que son recurrentes, y su activación obedece a la dinámica propia de la tarea pedagógica. Así, la evaluación, por ejemplo, puede darse al inicio, durante el proceso de enseñanza y al finalizar la sesión.

La articulación entre estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza permitirá que el estudiante pueda establecer relaciones entre lo que posee y los nuevos aprendizajes que está desarrollando. Esto se conoce, de acuerdo con la bibliografía pedagógica, como el desarrollo de aprendizajes significativos, desde: (<http://ebr.minedu.gob.pe/des/pdfs/ciudadania/ciudadaniaensenanza.pdf>)

Podemos definir que el desarrollo de los procesos pedagógicos no son permanentes y fijos, sino que son

<p>III. Categoría: Proceso</p>	<p>recurrentes durante el desarrollo de los procesos.</p> <p>Las estrategias que proponemos deben permitir desarrollar los procesos cognitivos inmersos en cada una de las capacidades propuestas. Asimismo, las estrategias de aprendizaje tienen como finalidad desarrollar el conjunto de actitudes previstas en la sesión.</p> <p>Buron, (s.f.) Toda estrategia basada en el proceso de la lectura tiene que partir de un par de cuestionamientos previos, ¿Qué sabemos sobre el tema?, ¿Qué más queremos saber sobre el tema?, estas interrogantes deben realizarse en el inicio de la actividad lectora.</p> <p>La caja de los libros secretos.</p> <p>Es una técnica de presentación, es importante saber presentar un buen libro para crear interés por su lectura.</p> <p>De la palabra a la imagen.</p> <p>Estrategia para trabajar la lectura, la expresión, la narración, la escritura y la creatividad a través del arte de contar y escribir historias.</p> <p>Narración oral de cuentos.</p> <p>Socio dramas basados en el texto</p> <p>Participación activa y pasiva.</p> <p>Las estrategias que nosotros los maestros debemos de aplicar en el proceso de enseñanza aprendizaje debe de tomar en cuenta los conocimientos previos de los niños, por ejemplo nosotros al desarrollar la comprensión lectora debemos de tomar en cuenta en las estrategias el uso de recursos del contexto, como cuentos, fábulas, mitos de la zona</p> <p>El repaso nos permite tener disponibles las cosas que hemos aprendido anteriormente y es necesario porque las cosas con</p>
--------------------------------	---

Sub-categorías	el tiempo se olvidan. El tiempo ideal para hacer el primer
Procesos pedagogicos	<p>repasso es transcurridas 8 horas y el segundo repaso a las 8 horas siguientes al primero. De este modo parece que la posibilidad de evocar lo aprendido al cabo de un mes es del 60%. Para que esto sea cierto los repasos deben estar bien hechos lo cual significa que una vez efectuado un repaso los contenidos vuelven a estar en la memoria al 100%, desde: (http://www.tecnicas-de-estudio.org/memoria/memoria37.htm)</p>
Uso de Recursos	<p>Es bueno realizar un repaso como bien sabemos toda acción pedagógica es planificada y sistemática que una sesión de aprendizaje anterior es el soporte para la siguiente sesión de aprendizaje, porque se enlaza una con otra, no son sueltas, entonces el repaso nos ayuda como soporte de la sesión que vamos a desarrollar.</p> <p>La lectura por parte de los estudiantes, así como la identificación de los aspectos más importantes de una lectura, es un trabajo que tiene que ser mediado por el docente. Esto permitirá que los estudiantes se enfoquen en una tarea real y concreta, que es caracterizar la información. Por otro lado, al docente le permite brindar orientaciones y ayudar a superar las dificultades que puedan presentarse en los estudiantes, considerando sus saberes previos, desde: (http://ebr.minedu.gob.pe/des/pdfs/ciudadania/ciudadaniaensanza.pdf)</p> <p>El desarrollar una sistematización del desarrollo de enseñanza aprendizaje, nos permite ver el grado de comprensión de la información de los textos que lee y esto ayuda a que realicemos una realimentación y reforzamiento del aprendizaje.</p>

<p>3.4 Comprensión inferencial</p>	<p>El mapa conceptual “es una representación esencialmente cognitiva y lógica, necesariamente coherente y visual del conocimiento... que facilitar la percepción, la guía y el análisis del conocimiento” (Hernández, 2007: 52), entonces su elaboración (vertical u horizontal), podría afectar la capacidad de abstracción en diferentes debe considerar que la habilidad para la construcción y análisis de un mapa conceptual se relaciona con el pensamiento abstracto (Hernández, 2007), por lo que, el dominio o habilidad de su aplicación, puede estilos de aprendizaje.</p> <p>El mapa conceptual viene a ser una representación cognitiva, del grado de capacidad que tienen los niños y niñas para organizar la información y de ello construir así como analizar el pensamiento abstracto, y en ello mismo aprovechar y relacionar con otros aspectos de la comprensión lectora como utilización de la ortografía.</p> <p>La interacción docente-alumno no es una simple comunicación: es, en el efecto, un proceso de intercambio de símbolos que generan una forma de socialización no limitada a los aspectos sociales observables a simple vista, sino que busca sustentar dos aspectos en el alumno: la cognición y la conducta. Los intercambios sociales contienen en sí mismos procesos cognitivos que emergen en la interacción, que demandan habilidades intelectuales, conceptuales, lingüísticas e informativas, simples o complejas. Mercer (2001)</p> <p>Los niños al hacer una socialización de sus trabajos, desarrolla la expresión oral, pierde la timidez, lo cual le permite la interacción entre estudiantes y docente, esto le ayuda a superar las dificultades de expresión oral-</p> <p>Hay distintas técnicas de lectura, que sirven para adaptar la</p>
------------------------------------	--

manera de leer al objetivo que persigue el lector. Las dos intenciones más comunes, al leer son la maximización de la velocidad y la maximización de comprensión del texto. En general, estos objetivos son contrarios y es necesario concertar un balance entre los dos.

-ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE UN TEXTO: para comprender y captar el texto con mayor facilidad debemos dividirlo en unidades de lectura a las que se debe enfatizar por separado. Estas unidades son extensas o cortas de acuerdo a la capacidad del autor para desarrollar una idea, el volumen de información presente y el tipo de texto de que se trata. Una unidad de información abarca todas las frases que desarrolla una idea, incluidos los ejemplos. En la mayoría de los casos, la unidad de información es el párrafo.

-LECTURA CRÍTICA: consiste en distinguir los hechos de las opiniones, comprender los objetivos del autor, valorar la confiabilidad de las fuentes de información es decir hacer una crítica al autor y si realmente satisface la necesidad del lector por ampliar o desarrollar su conocimiento.

-POST-LECTURA: esta es una estrategia donde se revisa y evalúa lo leído. Pueden elaborarse diagramas, representaciones gráficas que muestren la estructura de la información o fichas bibliográficas, fichas con pregunta-problema y una revisión verbal o procesamiento de la información de manera que puedan ser codificadas para ser transferidas a la memoria a largo plazo. También dentro de esta estrategia es necesario enfatizar y dedicar más tiempo a las ideas o a la información no entendida.

-LECTURA REFLEXIVA O COMPRENSIVA: Máximo

<p>Estrategias Lectoras</p>	<p>nivel de comprensión. Consiste en repasar una y otra vez sobre los contenidos, para incorporar nuevas ideas que hayan pasado desapercibidas, tratando de interpretarlos. Es la más lenta.</p> <p>Para usar esta estrategia es necesario buscar en el diccionario todas las palabras cuyo significado no se posee por completo, aclarar dudas con ayuda de otro libro: atlas, enciclopedia, libro de texto; preguntar a otra persona (profesor, etc.) si no se puede hacer enseguida se ponen interrogantes al margen para recordar lo que se quería preguntar.</p> <p>Reconocer las unidades de información, Observar con atención las palabras claves. Distinguir las ideas principales de las secundarias. Perseguir las conclusiones y no quedarse tranquilo sin comprender cuáles son y cómo se ha llegado a ellas.</p> <p>Una lectura comprensiva hecha sobre un texto en el que previamente se ha hecho una lectura explorativa es tres veces más eficaz y más rápida que si se hizo directamente.</p> <p>-LECTURA ORGANIZATIVA: Consiste en hacer una organización de las relaciones entre las ideas y hacer una localización jerárquica o ubicación de la información en orden de importancia para aprender primero lo que es más importante.</p> <p>-ESTRATEGIAS MNEMOTECNICAS: consiste en hacer una transformación de algunos datos adquiridos a una representación más familiar que permita hacer una relación con otra información; es decir relacionar información con palabras más cotidianas que nos ayuden a recordar lo aprendido.</p> <p>-TECNICAS DE ESTUDIO: Consiste en utilizar técnicas de</p>
---------------------------------	---

estudio de estructura profunda como el EPL2R, PRELESEHAL, e IPLER. Estas técnicas no serán explicadas que se sale de el objetivo general de este trabajo.

Estas son algunas de las estrategias mas importantes que un lector debe tener en cuenta a la hora de hacer el proceso de comprensión de lectura, el lector es libre de escoger cualquiera de estas estrategias y utilizarlas en el momento más oportuno donde las necesite, para esto es necesario conocerlas y desarrollarlas por medio de la práctica.

"Para aprender se requiere que el estudiante comprenda el texto, extraiga la información y las ideas más importantes, las relacione con lo que ya conoce reorganizándolas y sintetizándolas según un criterio propio, y haciendo más fácil de este modo el proceso de memorización."

Todos los textos son diferentes y el lector tiene que acomodarse al estilo del autor. Hay textos científicos donde se tiene que tener un conocimiento general avanzado para poder entenderlo y se requiere el la habilidad de reconocimiento de las relaciones causa-efecto; textos literarios donde no es necesario tener un conocimiento previo porque a medida que se lee se va construyendo el significado etc. Sea cual sea el texto, es importante como mínimo tener la capacidad de determinar las ideas principales o de memorizar los términos nuevos, desde: (<http://www.monografias.com/trabajos17/desarrollo-habilidades-metacognitivas/desarrollo-habilidades-metacognitivas.shtml>)

Observamos cuan importante es trabajar con las estrategias para mejorar la comprension lectora, muchas veces lo aplicamos en el aula, pero con un conocimiento bago, lo cual

	<p>nos permite ahora hacer una reflexion y aplicar según sus características, para desarroollar estas tecnicas tambien es importante el apoyo de los padres dentro y fuera de la IE, con la adqquisicion de recursos como: textos y el apoyo en las activdiades de extension lo cual permitira fortalecer lo aprendido en aula y mejorar las dificultades en la comprension lectora.</p> <p>Gordon (1997), por su parte, considera los siguientes puntos como fundamentales para mejorar la calidad grupal: Consolidar el grupo. Cada uno de los miembros del equipo debe asegurarse de que forman un todo en la ejecución de la tarea.</p>
--	---

1.2.4. Fortalezas y debilidades

Concluido el proceso de deconstrucción y el análisis categorial, ha sido necesario identificar un conjunto de fortalezas y debilidades correspondiente a los actores del cambio, en este caso, mi persona (el docente) y el estudiante como razón y fin del proceso enseñanza-aprendizaje. Así:

Estas fortalezas y debilidades, son:

a) Del profesor (práctica pedagógica)

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Motivación para modificar mi práctica pedagógica a pesar de mis dificultades • Uso y manejo de castellano y quechua intermedio que puede permitirme hacer una pedagogía intercultural y multilingüe. • Deseo de querer desarrollar la 	<ul style="list-style-type: none"> • Poco conocimiento sobre tratamiento de lenguas en un contexto donde hay dos o más lenguas en contacto. • Poco conocimiento sobre modalidades y métodos de enseñanza de segundas lenguas. • Debilidades y dificultades en la planificación, programación y gestión de un currículo intercultural bilingüe.

<p>comprensión lectora y niñas de 4 años.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cualidades de hábito lector de la docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aún hay predominio de una práctica pedagógica tradicional, es decir lo que manifiesto como profesor es Ley.
--	---

b) De los estudiantes (proceso de aprendizaje, valores)

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Deseo de fortalecer sus habilidades y capacidades lingüísticas. - Intención de participar en proyectos de innovación más como novedad que como convicción. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades en la expresión y comprensión oral en castellano. - Bajos niveles de rendimiento en la comprensión lectora. - Deseo de sus padres que no quieren que aprendan el quechua.

1.3. Justificación

El informe de este estudio es de gran importancia debido que los niños y niñas en el área de comunicación cuando se trabaja la competencia “comprende textos escritos” los niños y niñas solo alcanzan comprender el primer nivel de comprensión debido a que la docente no usa diversos recursos como la dramatización para representar las escenas de texto escuchado; es por lo que este recurso facilitará a los estudiantes a lograr la comprensión inferencial de ir más allá de lo evidente o el contenido básico y poder comprender el texto en su totalidad interactuar con el texto e imaginar las escenas para sacar inferencias.

1.4. Formulación del problema

¿Cómo mejorar el nivel inferencial en la comprensión de textos en los niños y niñas de 3,4,5 años de la I.E. N° 482 de Huayhuahuasi del distrito de Coporaque, y provincia de Espinar?

1.5. Objetivos de la Investigación acción pedagógica

Manteniendo la coherencia entre el planteamiento del problema y los propósitos del presente estudio, se plantean los siguientes objetivos.

1.5.1. Objetivo central

Mejorar el nivel inferencial en la comprensión de textos a través de la dramatización en los niños y niñas de 3.4.5 años de la I.E. N° 482 de Huayhuahuasi del distrito de Coporaque, provincia de Espinar.

1.5.2. Objetivos específicos:

- Describir y analizar los niveles de la comprensión de textos para niños y niñas de nivel inicial.
- Analizar los recursos que utilizan las docentes de educación inicial en la comprensión de textos.
- Analizar la utilización de la dramatización como recurso en la comprensión inferencial de textos.
- Evaluar la utilización de los recursos que utilizan las docentes de educación inicial en la comprensión de textos.

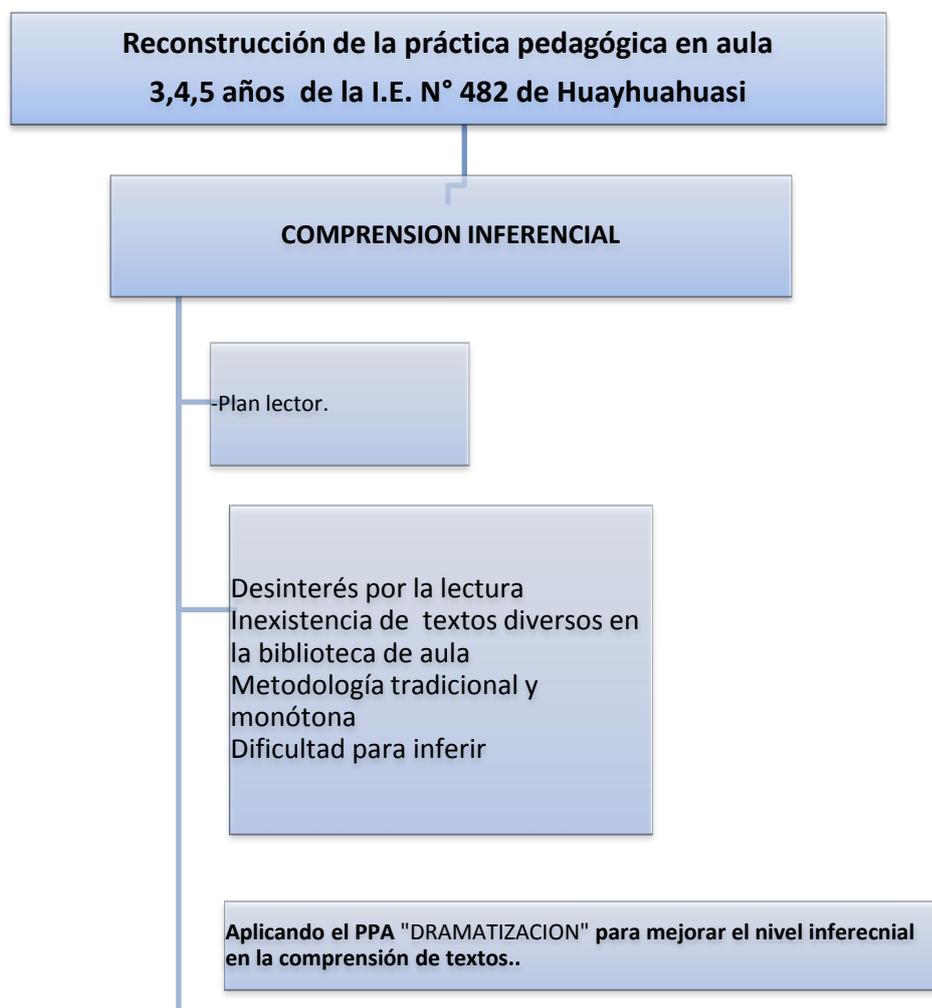
CAPÍTULO II

PROPUESTA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA O INNOVADORA

En este segundo capítulo se desarrolla la propuesta pedagógica alternativa llevada a cabo en el aula.

2.1. Reconstrucción de la práctica pedagógica, análisis categorial y textual

El esquema de reconstrucción de la práctica educativa se estructura luego de desarrollar un análisis deconstructivo y la identificación del ‘foco problemático’ principal. La estructura de análisis es la siguiente:



El análisis de sub-categorías actúa complementando propiamente el problema, particularmente en el campo de las debilidades y dificultades, a partir de ello se ha plantear el proyecto pedagógico alternativo o proyecto pedagógico innovador buscando desarrollar dos enfoques de acción, concretas:

- **Primero, actuar sobre el proceso enseñanza-aprendizaje**, cuyos beneficiarios han de ser los niños y niñas del aula, y en respuesta al planteamiento de la investigación acción educativa. En este caso, la acción es sobre la mejora del nivel inferencial en la comprensión de textos.
- **Actuar sobre mi ‘práctica pedagógica’**, el principal protagonista es el mismo docente quien analiza reflexiva y críticamente su actuar docente en el aula, identificando sus virtudes, debilidades y proponiendo acciones de cambio sobre su práctica pedagógica en el aula. A este procedimiento lo hemos identificado como una investigación acción pedagógica.

Del cruce de estos dos procedimientos que actuaron simultáneamente, tenemos un resultado interesante como es el mejoramiento del aprendizaje de los niños y el mejoramiento de la práctica pedagógica docente.

2.1.1. Categorías de comprensión lectora

Sub-categorías: todas

En esta categoría es necesario desarrollar una descripción análisis reiterado de las sub-categorías analizadas porque constituye el ‘medular’ de la propuesta pedagógica innovadora. El cuadro-resumen de categorías, sub-categorías e indicadores, es el siguiente:

Categoría general: Inicio-motivación	
<i>Sub-categorías</i>	<i>Indicadores de las sub-categorías</i>
Fortalezas,	- Se desarrolla el plan lector. El desarrollo de este momento

<p>aspectos positivos (lo bueno).</p>	<p>pedagógico ha facilitado plantearnos el proyecto innovador, porque crea actitudes y hábitos de análisis, reflexión y el ‘hábito de comprender’, como también recrea, entretiene y desarrolla la capacidad de atención, y en todo este tránsito desarrollan una ‘positiva adicción a la lectura’, mediante la ejecución de actividades como escuchar, leer cuentos y no solo escucharlos, sino crear, recrear diversas situaciones.</p>
<p>Debilidades, focos problemáticos (lo malo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No tiene interés por la lectura. Los niños no atiendan se percibe desgano desmotivación, desinterés, la falta de comprensión y por consiguiente pierden con facilidad el interés, asocian el proceso de lectura al hastío, aburrimiento y la carencia de hábito lector. - No comprenden los relatos. Los niños carecen de hábito lector, niños poco motivados hacia la lectura para desarrollar de manera libre, espontánea y autónoma, lo que implica que a partir de esa carencia presentan dificultades en el desarrollo de las habilidades comunicativas, la escucha activa así como la comprensión de textos leídos y narrados, los niños no comentan, no expresan, no argumentan sus respuestas frente a preguntas sencillas (literal), - No responden a preguntas sencillas. Los niños no se sienten desmotivados a responder preguntas planteadas. Esto fue notorio en los niños y niñas quienes mostraban desgano, a responder a preguntas porque no han entendido la lectura y/o narración. - No cumplen las normas de convivencia. Los niños no cumplen con los acuerdos establecidos, para el trabajo cotidiano en aula y específicamente en la hora del plan lector, generando desorden, bulla, desatención, juegos murmullos entre pares, problema que suma más a un a la dificultad para la comprensión lectora. - Metodología deficiente. Corresponde a la práctica pedagógica

	<p>docente. Mi análisis crítico reflexivo, indica que mi práctica no era eficaz en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora de mis alumnos. El uso inadecuado o la ausencia de estrategias innovadoras que generen en los niños el interés y el desarrollo de dichas habilidades mediante un aprendizaje significativo son la causa de todas estas carencias.</p>
--	---

Sub-categoría: No atienden en la narración de cuentos.

Se sustentó la propuesta de crear el hábito lector en los niños y niñas desde el tema de investigación planteada con la propuesta pedagógica innovadora denominada dramatización con la intención de mejorar el nivel inferencial en la comprensión de textos y las capacidades para la comprensión de textos.

Se pretende llegar a la conclusión espontánea, por parte de los niños usuarios de este programa, lograr que la mayoría de los niños descubra la lectura como un elemento de disfrute personal, aumentar el interés de los niños por la lectura y promover el uso cotidiano y diario de libros y la biblioteca, por ende que mejoren el nivel inferencial en la comprensión de textos.

Sub-categoría: Dificultad para inferir

Se observa que el desarrollo de su comprensión lectora no era el adecuado, el mismo que obstaculiza sus aprendizajes, la interacción con sus pares, maestra-niños, con su contexto, la expresión oral, escrita y lenguaje más fluido, niños poco motivados hacia la lectura para desarrollar de manera libre, espontánea y autónoma, lo que implica que a partir de esa carencia presentan dificultades en el desarrollo de la capacidad para la comprensión de textos, la escucha activa, no comentan, no expresan, no argumentan sus respuestas frente a preguntas sencillas (literal), esta dificultad obviamente trasciende desde el seno familiar donde los padres de familia no apoyan a sus hijos en la lectura porque tampoco tienen hábito lector, agregando a esto el poco o distorsionado apoyo que reciben de sus padres en casa complicando la situación, pues enseñan a sus niños nociones que no son pertinentes con la etapa de desarrollo en que se encuentran, y en algunos casos ejercen presión en ellos y en la profesora, aspecto que agrava aún más la situación.

A partir de ello me propuse revertir este problema en mi aula con la metodología del proyecto dramatización creada precisamente para potenciar el desarrollo de la comprensión lectora a partir de la dramatización por ser una actividad preferida de los niños y niñas de mi salón utilizando del sector de dramatización para que después de leer podamos dramatizarlos en el aula utilizando el baúl de disfraces y los cuentos de la biblioteca.

Sub-categoría: Metodología tradicional

El uso inadecuado o la ausencia de estrategias motivadoras y procesos metodológicos que generen en los niños el interés y el desarrollo de dichas habilidades, mediante un aprendizaje significativo, son la causa de todas estas carencias y dificultades en los niños y niñas entonces no se puede esperar un resultado exitoso de innovación.

Por metodología se entiende: “Es un aspecto sumamente importante en el contexto escolar siendo un proceso de interacción e intercomunicación de varios sujetos, en el cual el maestro ocupa un lugar de gran importancia como pedagogo que lo organiza y conduce, pero en el que no se logran resultados positivos sin el protagonismo, la actitud y la motivación del alumno, el proceso con todos sus componentes y dimensiones, condiciona las posibilidades de conocer, comprender y formarse como personalidad. Los elementos conceptuales básicos del aprendizaje y la enseñanza, con su estrecha relación, donde el educador debe dirigir los procesos cognitivos, afectivos y volitivos que se deben asimilar conformando las estrategias de enseñanza y aprendizaje”. Manifiesta (Rodríguez Estévez, 2007).

A través de la propuesta innovadora dramatización se inició con la animación a la lectura en los niños, el mismo que debe ser oportuna, obedecer a los intereses reales de los niños y responder a situaciones que tengan más relación a los hechos cotidianos de la vida, la participación de los niños fue voluntaria que devolvió la confianza a los niños, generando sus discursos, expresando sus ideas sentimientos, necesidad y la elección de sus propias lecturas. Mediante las estrategias de comprensión lectora que plantea:

Isabel Solé (2007) “Hay tres momentos o subprocesos que se dan durante el acto de leer: antes, durante y después de leer”

Antes de la lectura.

Estas actividades crean un clima favorable para la lectura, presentan la lectura y buscan despertar el deseo de leer y la curiosidad. Acción previa a la percepción lectora: Es el ejercicio que se orienta antes de efectuar cualquiera de las dos habilidades, a través de acciones como preguntas generales, cuadros, verdadero o falso, etc.

Durante de la lectura

Estas actividades envuelven al niño con la narración, a través de la lectura en voz alta.

Después de la lectura

Estas acciones deben proyectar la imaginación de los niños más allá de la lectura con diversas actividades, continuación del texto con ideas propias: Se les pide a los alumnos que imaginen algo sobre algunos de los personajes o algún hecho y lo redacten, o que transformen una conversación que se les ha dado para trabajar la lingüística como parte del texto inicial.

Después de la lectura iniciábamos con los niños y niñas la dramatización de lo leído.

Sub-categoría: Inexistencia de una biblioteca en el aula

La biblioteca de aula no cuenta con un mobiliario adecuado que motive a los niños acercarse a ella; El material es insuficiente y además no es muy interesante para los niños, no cuenta con variedad de textos acordes a la edad de los niños, más aun con textos contextualizados de la zona que permita interactuar a los niños con el mundo escrito, donde encuentren información y recreación en forma organizada. Debo reconocer que el lugar en el que está ubicada la biblioteca no es el mejor. Pocos niños usan la biblioteca de aula, no les motiva acercarse apenas hojean los libros y los dejan. Otros usan la biblioteca inadecuadamente: rompen los libros, desordenan, los ensucian o jalonean.

A partir de la propuesta innovadora se implementó la biblioteca de aula denominada: convirtiendo la biblioteca en un espacio vivo donde se generan interacciones entre niños, niñas, docentes y los materiales de lectura y para que este espacio sea dinámico, fue importante que los niños se involucren desde la organización, esto quiere decir que ellos junto con la docente organizaron y ordenaron los libros en el espacio que ellos eligieron y establecieron normas para su uso , a partir de estos

espacios se buscó que los niños tengan múltiples oportunidades de interacción con diversidad de géneros y subgéneros, autores, ilustradores, colecciones , editoriales. Permitiendo progresivamente que los niños conformen una COMUNIDAD DE LECTORES, aun antes del leer y escribir de manera convencional con el propósito de profundizar y ampliar sus horizontes como pequeños lectorcitos y desarrollen la capacidad para la comprensión de textos, desarrollar hábitos de lectura y actitudes de análisis crítico reflexivo.

En el proceso lo primero que descubrí sobre la biblioteca de aula, no es solamente un sector, ni tampoco se usa solo en el momento de juego libre en los sectores, sino que es un espacio que forma parte del aula y que cobra vida con los diversos usos que le dan los niños y niñas. Pero además descubrí que la biblioteca es un recurso que me ayuda en el desarrollo de mí que hacer pedagógico; para mejorar los aprendizajes así como indican los clichés “Todos podemos aprender, nadie se queda atrás”.

Como se cita en la ruta de aprendizaje: “La biblioteca permite acercar a los niños y niñas al mundo escrito. Disfrutar de los diferentes tipos de textos: literarios, informativos, y otros. Buscar diverso tipo de información a través de la cual se genera conocimiento, así como satisfacción por la información encontrada para favorecer el gusto por la lectura.”(Organizamos y usamos la biblioteca de aula 2013).

2.2. Fundamentos teóricos o teorías explícitas. (Teorías relacionadas con la innovación)

Para realizar una fundamentación es necesario revisar estudios que anteceden a mi investigación:

a).- Estudios Internacionales.

Díaz R. y Aguirre. R., investigaron sobre “Estrategia para promover el placer de la Lectura en el aula” en Venezuela en el año 2003. Cuyo objetivo fue construir y aplicar un conjunto de estrategias didácticas que sirvan para el apoyo de la promoción y lograr el interés y gusto por la lectura en el aula realizado con los alumnos del primer grado de educación primaria en la unidad educativa “Rivas Dávila” ubicado en el sector Belén perteneciente al Distrito Libertador del Estado Mérida Venezuela. Se realizó un diagnóstico con la práctica social y disfrute del escolar , la cual concluyo: como

resultado que la manera de despertar el interés por la lectura debe buscar el placer y goce y no de un sentido práctico con los niños, lo cual, anima a interesarse por otros textos. Existe una infinidad de métodos y posibilidades de acercamiento a la lectura, las estrategias didácticas de la lectura de esta investigación garantiza el deseo, placer y amor por la lectura entre ellas se encuentra: reunión en grupos, lectura diaria y en voz alta de cuentos infantiles de interés para los niños dibujando personajes del cuento leído planificación escrita para el trabajo en las áreas dramatizaciones libres memorizar poesías y realizar lecturas libres en los niños, porque la lectura se aprende jugando y parte del cuento puede ser parte del juego. También hacer un círculo y sentarse al piso conversar sobre los temas como pasaron el fin de semana se divirtieron y contar anécdotas personales.

Coronas M. (2005) realizó un trabajo titulado “animación y promoción lectora en la escuela” en España en el año 2005. El autor parte de una serie de reflexiones relacionadas con la lectura en la escuela y apuesta por la existencia de bibliotecas escolares en todos los centros. Considera que éstas son los mejores equipamientos para fomentar la lectura, la escritura y la formación documental, y para dinamizar la vida cultural. Así mismo, cree que constituyen espacios de encuentro en torno a los libros para todos los miembros de la comunidad educativa. El artículo ofrece una serie de estrategias de sensibilización y fomento de la lectura: unas indicadas para antes de empezar a leer el libro (con un perfil más lúdico), otras que se refieren a acciones más generales y concretas relacionadas con la lectura y, por último, otras que constituyen una lista de propuestas creativas que pueden llevarse a cabo después de la lectura. El autor defiende como válidas aquellas actuaciones que traten de fomentar la lectura de manera natural, con sentido común, sin caer en la utilización de parafernalias festivas, y que se caractericen por la constancia y la continuidad en su aplicación.

Yussen y otros (1978), citados por Cano (1996) en “Estrategias metacognitivas y cognitivas en el aprendizaje: estudio en alumnos de 5to de secundaria de nivel socioeconómico alto y medio alto en Lima metropolitana” y Rodríguez de los Ríos (2001) en “Las Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en función al género, ciclo y especialidad de estudios”, refieren en sus Estudios de Investigación de Estrategias de Organización, realizado en 60 alumnos

del 1° y 5° grado que el recuerdo aumenta a medida que aumenta la organización . Los sujetos recordaban más a medida que organizaban más , demostrando que cuanto más relaciones se establezcan entre los elementos de una información, mejor es comprendido y retenido.

Cox y Waters (1986), citados por Cano (1996) y Rodríguez de los Ríos (2001), indican en un estudio sobre las estrategias de organización en función a la variable sexo, que se halló diferencias sexuales en el empleo de estrategias de organización y la existencia de una interacción de las condiciones de utilización.

Roces y otros (1999), realizaron un trabajo de investigación sobre “Estrategias de Aprendizaje, Motivación y Rendimiento Académico en estudiantes universitarios de la Universidad de Valladolid” (España) a quienes se les aplicó una versión en castellano del *MSLQ* (Motivated Strategies for Learning Questionnaire). La población estuvo constituida por 9271 alumnos matriculados en diversas facultades. Se llegó a las siguientes conclusiones:

- Todas las escalas de estrategias, excepto organización, correlacionan significativamente con el rendimiento.
- Las correlaciones de la mayor parte de los factores motivacionales con el rendimiento son también significativas, aunque bastante bajas. No obstante, algunos factores motivacionales, como la *motivación intrínseca* y el *valor de la tarea*, presentan correlaciones muy elevadas con las estrategias de aprendizaje.

Rinaudo María C. y Antonio Gonzáles F. (2001) llevaron a cabo el estudio correlacional “Estrategias de Aprendizaje, Comprensión de la Lectura y Rendimiento Académico” que tenía como participantes a 98 estudiantes de una escuela de enseñanza secundaria de Argentina y cuyas edades oscilaban entre 12 y 17 años. Se emplearon como instrumentos el cuestionario ACRA, una prueba de comprensión de la lectura para alumnos de dicho nivel y los puntajes promedios de rendimiento académico en cada una de las asignaturas curriculares.

Los resultados obtenidos (para efectos de la presente investigación) indican porcentajes de uso de estrategias para todas las escalas superiores al 60%. con medias de 52.72; 105.77; 46.63 y 95.16 para las Escalas I, II, III y IV. Los resultados hallados para la prueba de comprensión lectora son algo más bajos que los de uso de estrategias (media

de 23.78 considerando una puntuación máxima de 50). El rendimiento del alumnado es de nivel medio.

Las relaciones entre las puntuaciones en la escala IV con el resto de las escalas muestran fuertes asociaciones: Escala IV y Escala I adquisición de la información: 0.672; Escala IV y Escala II codificación de la información: 0.744; Escala IV y Escala III recuperación de la información: 0.803. Lo que lleva a considerar según los investigadores posibles estudios desde enfoques que integren variables de índole metacognitivo y motivacional. De otra parte, las correlaciones entre el uso de estrategias y los puntajes totales en la prueba de comprensión de lectura resultaron moderadas o bajas. Los índices de correlación más altos entre uso de estrategias y comprensión de la lectura se observaron respecto de la Escala IV, apoyo al procesamiento 0.277 y la Escala II, recuperación de la información 0.219.

b).- Estudios Nacionales

Luque V. Olinka y Quispe M. Fredy (2007) realizaron esta investigación sobre “El Proceso Lector y los niveles de comprensión Lectora en los estudiantes del Quinto grado de Educación Secundaria de Educación Básica Regular de las Instituciones Educativas de la región Moquegua” cuyo Objetivo General fue determinar la relación que existe entre el proceso lector empleado y los niveles de comprensión lectora alcanzados, en los estudiantes del Quinto de Secundaria de Educación Básica Regular de las Instituciones educativas de la región Moquegua obtuvieron a las siguientes Conclusiones:

- ❖ La Calidad del Proceso Lector desarrollado en las instituciones educativas por los docentes, influye en los niveles de Comprensión Lectora alcanzados por los estudiantes del Quinto de Secundaria de las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular de la región Moquegua, debido a que:
- ❖ Existe deficiencias en la aplicación de los contenidos desarrollados en la Capacitación sobre Plan Lector dirigido a docentes de las Instituciones Educativas del nivel Secundaria de Educación Básica Regular de la Región Moquegua ya que del total de docentes encuestados, solo un 15.38% han participado de la capacitación sobre Plan Lector; un 69.23% desconocen las características de este plan; un 3.85% evalúa la capacitación sobre Plan Lector como satisfactoria y un 88.46% manifiesta no conocer las estrategias de lectura para la ejecución del Plan Lector durante la capacitación.

- ❖ En la Organización Institucional se ha evidenciado insuficiencias para el desarrollo del Plan Lector en las Instituciones Educativas del nivel Secundaria de Educación Básica Regular de la región Moquegua, ya que un 42.31% no ha participado de la elaboración del Plan Lector de su Institución, un 80.77% indica que no toda la Comunidad Educativa ha participado en la elaboración de dicho documento; un 57.69% no considera los temas transversales y los valores del PCEI en la implementación del Plan Lector; un 57.69% no ha considerado otras actividades para la implementación del Plan Lector y un 42.31% manifiesta haber tenido dificultad para la elaboración del Plan Lector.
- ❖ El empleo de estrategias metodológicas en la práctica de la lectura es limitado por parte de los docentes en las Instituciones Educativas del nivel Secundaria de Educación Básica Regular de la región Moquegua debido a que los docentes manifiestan emplear sólo dos estrategias con mayor frecuencia: Formulación de preguntas en un 23.26% y elaboración de títulos y resúmenes en un 17.44% dándole menor aplicabilidad a las demás estrategias planteadas (llenar espacios en blanco, marcar el texto, transferir información, juegos lingüísticos, recomponer textos, comparar textos y otros).
- ❖ Durante el desarrollo de las sesiones de lectura se utiliza considerablemente los procesos básicos de lectura: durante y después. Ya que en la prelectura se evidencia un grado de importancia ALTO a las estrategias: “consideración del grado de dificultad” en un 50% y la “actividad de anticipación y formulación de hipótesis sobre la estructura del texto” también en un 50%. Sin embargo durante la lectura se evidencia con grado de importancia alto a las estrategias siguientes: “Identificación de las ideas principales” en un 76.92%; “tener claro el objetivo de la lectura ” en un 73.08%; la “identificación de las palabras claves” en un 50%; “relacionar ideas nuevas con conocimientos previos” en un 50%; “relectura para clarificar ideas o conceptos” en un 57.69%, “extracción del significado global del texto” en un 53.85% y “evaluación de actividades relacionadas” en un 53.85%. Así como “después de la lectura” se da a conocer en un alto grado de importancia a las estrategias de “hacer comentarios sobre el texto” en un 80.77%; “evaluar si se ha cumplido con las expectativas creadas” en un 80.77% y “elaboración de esquemas y/o resúmenes” en un 69.23%.

- ❖ Los estudiantes del Quinto grado del nivel Secundaria de las Instituciones Educativas de la región Moquegua presentan un nivel bajo en el logro de las capacidades de Comprensión Lectora debido a que: Tienen una velocidad de lectura promedio de solo 53.13% palabras por minuto(PPM); que los califica con un nivel de lectura bajo en el estándar internacional; asimismo presentan un nivel de rendimiento bajo de lectura de un promedio de 31.33% estando casi al límite inferior de este rango (30%-50%); en el puntaje vigesimal alcanzan un promedio de 05.74 puntos, distribuidos en el nivel literal un 01.23 puntos ; nivel inferencial 02.69 pts y el nivel crítico 01,82 puntos.
- ❖ La mayoría de los estudiantes del Quinto grado del nivel Secundaria de las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular de la región Moquegua poseen deficientes hábitos por la lectura lo que se puede evidenciar en que tiene una frecuencia de lectura de una a dos veces por semana en un 32.29% que es el de mayor incidencia; que el gusto por la lectura responde a la alternativa “algo” en un 57.47%; un 49.43% manifiesta ocupar su tiempo libre en “escuchar música” frente a un 25.29% por “leer”; un 40.20% señala que el aspecto mas valorado luego de leer un texto es “la fácil comprensión”; un 49.50% termina de leer un libro sólo algunas veces; que las razones frecuentes por las que no terminan de leer un libro son: “aburrimiento” 24.27%, “amplitud del texto” 26.21% y “no gusta del argumento” un 22.33%; que un 32% poseen una biblioteca insuficiente de entre 11 a 25 libros de los cuales un 93% manifiesta que la procedencia de los textos que lee son de su propiedad.

Montes M. (1999), menciona en su tesis: El mejoramiento de la Comprensión Lectora. Una alternativa para mejorar el aprovechamiento escolar en tercero y cuarto grado de Educación Primaria, que la práctica de la lectura rápida como una estrategia para mejorar la comprensión lectora, le dio buenos resultados, y ayuda a los alumnos a mejorar su aprovechamiento escolar. En nuestro caso esto no evidencia que una lectura rápida o previa condicione una Comprensión de Lectura óptima.

Chávez, A. (2004). Tesis: La comprensión lectora y la relación con el entorno social. Menciona sobre la relación existente entre sus dos variables, que se identificó tomando como muestra a las alumnas de la institución educativa particular María Parado de Bellido. Se llegó a la conclusión que los niveles de comprensión lectora de las estudiantes es por debajo de lo esperado.

Al igual que esta tesis nuestros datos evidenciaron nivel de comprensión lectora por debajo de lo esperado.

Paredes G. y Saturno H (2001); en su tesis de investigación titulada: “usos de textos publicitarios como medio y material educativo para el aprendizaje de la lectura y escritura en los alumnos del primer grado de educación primaria del centro educativo 89001 ex prevocacional” en Perú en el año 2001. Concluyeron que: los instrumentos que se diseñaron para la aplicación de textos publicitarios resultaron efectivos para el aprendizaje de la lectura y escritura.

Saldaña G. y torres V. (2000). En su tesis de investigación titulada: “nivel de comprensión lectora no literarios de los ingresantes de 1998 a las escuelas de educación de la universidad nacional del santa”, en Perú el año 1998. Arribaron a la siguiente conclusión que: el mayor resultado en cantidad y en porcentaje de los niveles de comprensión de lectura de textos no literarios en los ingresantes de 1998. De educación de la universidad nacional de la santa se encuentran en un nivel deficiente.

Santos M. (2001); Realizó un trabajo de investigación titulado: “los hábitos de la lectura en los niños de educación primaria”, en Perú el año 2001. Concluyo que: 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 conlleven a una función social. El hábito de lectura no se obtiene rápidamente, hay que trabajar en él durante toda la vida, comenzando en la edad infantil, sin olvidar que la lectura debe envolver un goce para el lector, pues para ser participes de la lectura debemos encontrarle gusto y bienestar.

Los maestros desempeñan un papel esencial en la formación del hábito lector en los niños ya que como facilitador, deben desarrollar en ellos la capacidad de valorar la lectura y beneficiarse de ella.

Arana Verastegui, A.; Hidalgo T. José (2007) Tesis sobre “Taller de actividades dramáticas para elevar la autoestima, en los estudiantes del cuarto grado de secundaria del Colegio Privado “Trilce Internacional” del distrito de San Agustín de Cajas-Huancayo” Cuyo objetivo fue determinar en que medida el taller de

actividades dramáticas eleva la autoestima de los estudiantes del cuarto grado de Secundaria del Colegio “Trilce Internacional” del distrito de San Agustín de Cajas-Huancayo y su hipótesis fue :el taller de actividades dramáticas elevará de modo significativo la autoestima en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria del Colegio “Trilce Internacional” del distrito de San Agustín de Cajas-Huancayo.

Y arribaron a las siguientes Conclusiones:

El taller de actividades dramáticas logró elevar la autoestima de los estudiantes del cuarto grado de secundaria del Colegio Privado “Trilce Internacional” del distrito de San Agustín de Cajas-Huancayo.

- Cuantitativamente en un 25% de los estudiantes.
- Cualitativamente han mejorado significativamente en su comportamiento afectivo, cognitivo, psicológico conductual; logrando también un mejor rendimiento académico, toma de decisiones libres y acertadas.

El taller de actividades dramáticas, logró elevar el autoconcepto de los estudiantes del cuarto grado de secundaria del Colegio Privado “Trilce Internacional” del distrito de San Agustín de Cajas-Huancayo.

- Cuantitativamente en un 33% de los estudiantes
- Cualitativamente implica una mejora del autoconcepto, en cada uno de los educandos ya que en la actividad manifiestan respeto y valoración por si mismo y se aceptan tal como son, cumpliéndose así las afirmaciones hechas por Psicólogos y Pedagogos.

El taller de actividades dramáticas logró elevar el autocontrol emocional de los estudiantes del cuarto grado de secundaria del Colegio Privado “Trilce Internacional” del distrito de San Agustín de Cajas-Huancayo.

- Cuantitativamente en un 24% de los estudiantes.
- Cualitativamente se ha mejorado el nivel de autocontrol emocional de los estudiantes positivamente, porque ahora demuestran mayor sinceridad y

pueden controlar sus emociones y sentimientos, evitando de esta manera discusiones innecesarias, peleas callejeras, etc

El taller de actividades dramáticas logró elevar la autoimagen de los estudiantes del cuarto grado de secundaria del Colegio Privado “Trilce Internacional” del distrito de San Agustín de Cajas-Huancayo.

- Cuantitativamente se elevó en 19% en los estudiantes.
- Cualitativamente se mejoró el conocimiento y conceptualización de autoimagen, ya que los estudiantes lograron admitir sus características anatómicas, físicas y psicológicas; aceptándose asimismo sin ningún complejo de inferioridad.

Arroyo C. Carlos; Gutiérrez R. Elizabeth (2008) En su tesis de investigación titulada “Programa en base a títeres para desarrollar la autonomía en niños(as) de 5 años de la Institución Educativa “Fantasía” de el Tambo-Huancayo” cuyo objetivo fue determinar la eficacia del programa en base a títeres para desarrollar la autonomía en los niños(as) de 5 años de la Institución Educativa “Fantasía” del Tambo-Huancayo. Obtuvieron las siguientes conclusiones: El programa favoreció en un 19% el desarrollo de la autonomía esto significa que los niños(as) luego de la aplicación del programa han logrado desarrollar su autonomía teniendo en cuenta que solo se desarrolló el programa en quince días, esto significa que de aplicar el programa en base a títeres durante mas tiempo habría mayor desarrollo de la autonomía. Ahora los niños(a) son capaces de actuar con independencia ya que han adquirido seguridad y conocen que están en un proceso de aprendizaje constante por ello se tiene incidencia en el desarrollo de la autonomía cognitiva.

- El programa ha logrado el desarrollo cognitivo en los niños(as) en un 23%, esto significa que en solo quince días los niños(as) evidencian mejoras en su toma de decisiones, al participar activamente en las sesiones de aprendizaje programadas, asumiendo responsabilidades en el aula y demostrando confianza e iniciativa en la realización de las actividades.
- El programa favoreció con incidencia en el desarrollo de la autonomía afectiva en un 18%, esto nos dice que se ha logrado mejorar la afectividad al observar a los niños y niñas, actuar con actitudes positivas que les permitan entablar

mejores relaciones con sus compañeros, expresan su alegría y agrado a la hora de realizar sus trabajos y mostrando reciedumbre ante las dificultades que se les presentaba.

- El programa desarrolló la autonomía de hábitos en un 16% esto significa que los niños(as) han logrado sentirse confiados de realizar actividades que favorecen a su persona en cuanto al aseo, higiene y alimentación tan solo dándoles oportunidad y medios para lograrlo, haciendo que ellos adquieran independencia; se ha conseguido que los niños y niñas conozcan y manejen información importante sobre su identidad al hacer un hábito su conocimiento, esto presupone un paso adelante en la formación de su personalidad.

Goñi S. y Bravo A.,(2001) realizaron esta investigación sobre “La dramatización como técnica en la comprensión de textos narrativos” realizar dramatizaciones con una frecuencia de tres veces por semana para lograr la comprensión de textos narrativos en los estudiantes del nivel primaria también realizar diversas actividades que favorezcan la comprensión de textos narrativos, se realizaron con los alumnos del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa Ángeles de Jesús Chorrillo, Lima Perú. A través de esta investigación de actividades motivadoras, se despertó el interés por escuchar y participar en las sesiones de aprendizaje descubriendo el título de la lectura, en los módulos posteriores mejoraron los resultados y más de la mitad lograron predecir.

2.2.1. La comprensión lectora

En el nivel inicial, los niños se acercan al mundo escrito. En un primer momento se centran en las imágenes que los ayudan a construir significados. Progresivamente van formulando hipótesis relacionados con el texto propiamente dicho.

Según Isabel Solé (1998) La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes de un 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 impide, siempre de la misma forma, jamás se da. La lectura es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje, el lector necesita reconocer las letras, las palabras, las frases, sin embargo cuando se lee no siempre se logra comprender el mensaje que encierra el texto, nuestra mentalidad no

da para tanto sinceramente, es posible incluso que se comprenda mal, como casi siempre ocurre. Como habilidad intelectual, comprender implica captar los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes, colores y movimientos. La comprensión lectora es un proceso más complejo que identificar palabras y significados, esta es la diferencia entre lectura y comprensión.

La comprensión lectora es el proceso mediante el cual se captan los significados expresados en los que influye el contexto en que los mismos se producen y constituye un acto individual original y creador. Este proceso se cumple a mayor o menor escala en la medida que el receptor se apropie del significado de las palabras y de sus relaciones sintácticas y a partir de aquí construya el significado que se ha captado del texto atendiendo a los niveles de lectura (Lic. Ignacia Rodríguez Estévez 2000)

El Diseño Curricular Nacional considera que “que leer es comprender lo que se lee y no se trata de deletrear sin entender lo que dice el texto. En tal sentido cada niño elabora el significado de lo que va leyendo a partir de sus encuentros con las imágenes e ideas contenidos en diferentes textos de su entorno: textos mixtos o icono-verbales” (DCN, 2008 130). Y los niños y niñas en el aula no están motivados a leer imágenes, a escuchar lectura de textos, a escuchar relatos, noticias por lo que pierden el interés rápidamente y no se desarrolla la capacidad de comprensión de textos.

Daniel Casanny (2000)

Dice: “La comprensión de textos orales se fortalece cuando participamos frecuentemente en situaciones reales de interacción”.

Por otra parte la lectura es una fuente de información, de aprendizaje y placer. Por tanto, leemos de manera diferente dependiendo de cuál sea nuestro objetivo, leer no es únicamente saber decodificar un texto, sino más bien saber entenderlo, si no los comprendemos, los textos acaban por resultarnos aburridos y la lectura deja de ser satisfactoria

Sánchez Miguel, Emilio (1995) en su obra de textos expositivos define que comprender un texto requiere penetrar en el significado del texto y, al mismo tiempo, construir un modelo de la situación tratada en él

2.2.2. Los niveles de comprensión lectora

Para el Ministerio de Educación, existen tres niveles de comprensión lectora. Y nos vamos a enmarcar en el sustento del Ministerio de Educación.

Sabemos que la comprensión es la capacidad que posee cada uno de entender y elaborar el significado de las ideas relevantes de textos escritos de distinta naturaleza, asimilando, analizando e interpretando el mensaje que el texto contiene y relacionarlas con las ideas que ya se tienen. Esta capacidad hace parte del proceso de decodificación de un texto.

La lectura comprensiva se da en distintos niveles de profundidad por que los lectores captan en forma diferente. De allí que sea importante, en esa construcción de estrategias de lectura comprensiva, y conocer el nivel al que se llega.

Describiendo los niveles de comprensión, éstos serían los tres siguientes:

a) Nivel literal

Efectúa 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 literarios.

Este nivel, se buscan relaciones que van más allá de lo leído, se explica el texto más ampliamente agregando informaciones y experiencias anteriores a lo leído, se relaciona lo leído con nuestros saberes previos, se formulan hipótesis y nuevas ideas.

b) 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 es 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.

Es necesario poner de manifiesto que con la mejora del nivel inferencial en la comprensión de textos mis estudiantes fue logrado a través de la dramatización referido al texto leído.

c) 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 conocimiento delo leído. Los juicios toman en cuantas cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad, etc.

Ello se quiere lograr con el proyecto innovador y justamente se ha formulado la experiencia innovadora considerando estos principios y/o soportes teóricos, agregando otros elementos de orden metodológico que se explicitan más adelante, cuando se sustenta la propuesta metodológica propiamente dicha.

2.2.3. Estrategias para la comprensión lectora

Isabel Solé (2000) habla de tres momentos fundamentales o subprocesos que se dan durante el acto de leer: antes, durante y después de leer.

Antes de la lectura

- Definir explícitamente el propósito de la lectura.
- Activar los conocimientos previos.
- Predecir lo que dice el texto, formular hipótesis (también es una estrategia a realizar durante la lectura)

Durante la lectura

- Formular hipótesis (también se habrá realizado antes)
- Formular preguntas.
- Aclarar el texto.
- Resumir el texto.
- Utilizar organizadores gráficos (También después de la lectura)
- Releer.
- Vocabulario

Después de la lectura

- Resumir.
- Formular y responder preguntas.
- Recontar.
- Utilizar organizadores gráficos (Durante y después de la lectura)

Fundamentos psicodidácticos de la lectura

- **Principio que podríamos denominar de “LUDIFICACION” de las actividades implicadas.** El juego es en sí mismo alternante motivante e integrador en el desarrollo personal del niño. Aplicamos en esto el conocimiento principio de Premack: el niño se ve implicado en una actividad tediosa, como es la lectura de un texto ordinario para pasar luego a una actividad lúdica, motivante en sí misma.
- **Principio de participación activa:** el propio alumno se convertirá en autor de la propia actividad, apoyándose en un determinado texto (literatura recreativa, texto de lectura, libro de textos...). Participa activamente en la construcción de los ejercicios y elaboración de los cuadernos de clase, en base a los mismos ejercicios.
- **Principio del modelado:** el alumno dispondrá de ejemplos relativos a las actividades, como paso previo a las propias creaciones. Estas actividades previas nunca tendrán carácter puramente evaluador, sino carácter de modelo: solo perseguimos que el alumno aprenda a realizar las actividades lúdicas que le vamos a proponer.
- **Principio de integración y atención a la diversidad:**
- Debido al carácter lúdico de las actividades, es fácil trabajar en pequeños grupos, donde intentaremos integrar niños menos capaces con los más capaces.
- **Principio de interdisciplinariedad:** Los mismo principio, las mismas estrategias e incluso el mismo tipo de actividad pueden adaptarse y desarrollarse simultáneamente en todas las áreas que requieran desarrollo lector. Esto permite llevar un trabajo y una organización en común entre un mayor número de docente.

2.2.4. Leer

Según **Sánchez L.** (1988:9) *“Leer es un acto por el cual se otorga significado a hechos, cosas y fenómenos y mediante el cual también se devela un mensaje cifrado sea éste un mapa, un gráfico, un texto...”*.

En el ámbito comunicativo, lectura viene a ser un acto de sintonía entre un mensaje cifrado de signos y el mundo interior del hombre...

En un nivel más complejo la lectura es un proceso por el cual tenemos acceso al conocimiento y experiencia humana que nos es propia, motivada por un conjunto de contenidos que se dan en todo tipo de lenguajes; particularmente, en el lenguaje escrito.

Por su parte **Humberto Eco** (citado por Argudín y Luna, 2001:18) manifiesta que “*leer en la educación superior, no es la decodificación ni la reproducción literal de un mensaje, consiste en un proceso de interpretación y construcción por parte del lector, que requiere del desarrollo de habilidades específicas*”.

La Comprensión Lectora como Proceso Cognitivo En este modelo explicativo **Thorndike** en 1917 estableció un paralelismo entre las estrategias que se realizan en la resolución de problemas matemáticos y las que emplea el lector para comprender lo que lee, al respecto señala expresamente: “*Comprender un párrafo es igual que solucionar un problema en matemáticas. Consiste en seleccionar los elementos correctos de la situación y reunirlos convenientemente... Debe seleccionar, restringir, enfatizar, relacionar y organizar todo esto bajo la influencia del tema que se lee o del propósito o demanda del lector.*”

Autores como **Stauffer** (1969) y **Lapp y Flood** (1978) han realizado apreciaciones sobre la comprensión lectora como proceso de razonamiento general; visto así, la naturaleza del proceso lector se identifica con las estrategias y conjeturas que se dan en la resolución de problemas en las que el lector debe utilizar conceptos, desarrollar hipótesis valorarlas y modificar aquellos conceptos a medida que avanza en la lectura del texto.

De acuerdo a la teorización de la lectura como proceso cognitivo se distinguen dos enfoques:

Enfoque Clásico. En este enfoque se distinguen tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico de acuerdo a las habilidades que tiene el lector para poder construir el significado del texto. Siguiendo a **Strang** (1978),

Jenkinson (1976) y **Smith** (1963) los procesos mentales involucrados y que caracterizan a su vez a estos niveles se refieren a:

Comprensión literal. En ella se da el reconocimiento e identificación del significado de las palabras y sus relaciones gramaticales y sintácticas. En otras palabras, el lector en este nivel comprende cuando es capaz de identificar situaciones, personajes, relaciones espaciales, temporales y causales de aquellos acontecimientos.

Comprensión inferencial. El lector reconoce los posibles sentidos implícitos del pasaje que lee. Implica entonces las operaciones inferenciales de hacer deducciones y construcciones de todos los matices significativos que el autor ha querido comunicar en el texto escrito. Incluye además reconocer las intenciones y propósitos del autor, interpretar lo que piensa, sus juicios y aseveraciones, inferir situaciones y relaciones contextuales.

La comprensión crítica. A este nivel ya se requiere procesos de valoración y de enjuiciamiento por parte del lector, sin establecer principios dogmáticos. Exige del lector deducir implicaciones, especular acerca de las consecuencias y obtener generalizaciones no establecidas por el autor. De otra parte, exige también distinguir entre hechos y opiniones, entre lo real y lo imaginario, así como elaborar juicios críticos sobre las fuentes.

2.2.5 Fases lectoras:

Es interesante tener en cuenta que existen diversas fases lectoras por las que pasan los niños relacionados con su espacio y sus gustos.

Durante los dos primeros años de su vida, etapa no lectora, lo importante será el contexto en el que se presenten los libros. El niño explora a través de los sentidos, por lo que se recomiendan libros de plásticos, color, sonidos..., se le denomina “**edad sorpresiva**”.

La siguiente etapa de 2 a 4 años, “la edad simbólica”, está marcada por todo aquello que despierta la curiosidad. Se ha de buscar libros que estimulen un aprendizaje oral y escrito y desarrollen la capacidad de observación y atención. Para ello están aquellos libros participativos o creativos, con juegos...; o los de conocimiento en los que descubre hechos reales; y también aquellos con contenidos informativos, con las que de una manera sencilla se captan conceptos básicos.

De 4 a 6 años, los niños quieren conocer cosas más lejanas a su entorno, buscan personajes imaginarios como dragones, piratas... los libros adecuados son los libros ilustrados, historieta, comics... Es la **“edad rítmica”**.

A la hora de seleccionar un libro es fundamental la ilustración, el tamaño pequeño y la encuadernación en esta dos etapas pre – lectoras. Existe un disfrute material y visual con el objeto.

La comprendida entre **6 y 8 años**, es edad de fantasía, **“imaginativa”**. Comienzan a soñar, a preguntar, a experimentar miedos... A esta edad les gusta todo tipos de cuentos, han desarrollado el sentido de la narración. Por tanto las técnicas serán los animales, la magia, historias familiares y los clásicos de hadas y princesas. Sigue predominando la imagen, pero el texto empieza a tener importancia aun que sea breve. Tenemos buen ejemplo en los llamados álbum.

Se denomina **“edad heroica”** la comprendida entre **los 9 y 12 años**. Aquí se mezcla la fantasía con la realidad, se reconocen sentimientos, un sentido extraño del humor, afirman su independencia aunque participan en juegos de equipos: les gustan, por tanto, las aventuras de pandillas. Les encantan los libros de aventura, de exploradores y héroes, de ciencia – ficción, narraciones detectivescas y misterio, de miedo. Y especialmente los tebeos.

Gianni Rodari dice: “nunca se debe ordenar leer un libro a nadie, lo mejor es sugerir, mostrar, indicar, aquellos libros que nos parecen los mejores, para que nuestros hijos y alumnos se diviertan y aprendan”. El alejamiento de los jóvenes de la lectura puede deberse a que nunca han encontrado lo que realmente buscaban. Así al texto, existe el argumento y la tipografía ha de ser atractiva y clara.

2.2.6 Los componentes de la lectura

La decodificación

La lectura tiene dos componentes: la decodificación y la comprensión. Hay que tener esto siempre presente pues hay situaciones en las cuales los problemas que el estudiante tiene con la comprensión de lectura se deben mayormente a una pobre de codificación. La decodificación consiste en reconocer o identificar las palabras y sus significados, es decir, saber leerlas y saber qué quieren decir. Técnicamente, la

decodificación da paso a un veloz "reconocimiento de palabras". El segundo componente, la comprensión de lectura, consiste en dar una interpretación a la oración, pasaje o texto; es decir, otorgarle un sentido, un significado. Sabemos que hay determinados procesos cognitivos que apoyan la decodificación. La decodificación buena se caracteriza por ser veloz, correcta y fluida, lo que indica que se sustenta en procesos de automatización. La decodificación requiere ser automatizada, lo que significa que es necesario que se decodifique sin esfuerzo mental, casi sin detenerse a mirar las letras, casi sin prestarles atención. ¿Por qué? Porque al no centrar su atención en qué letras son las que está viendo, cómo suenan y qué palabras forman, el lector puede dedicar su atención a comprender lo que está leyendo. Por lo general la decodificación, se automatiza durante los primeros tres años de la Educación Primaria. Hay quienes saben de codificar con automaticidad desde muy temprano por ejemplo, desde el primer grado o incluso desde antes-, mientras otros lo logran lenta y gradualmente, y están decodificando con comodidad hacia finales de tercer grado. La precocidad o lentitud en el aprendizaje de la decodificación no es en ningún sentido un indicador de mayor o menor capacidad intelectual. Quien aprende a decodificar fluidamente a los cinco años no es más inteligente que quien demora hasta fines del leído, no comprenden qué se les pide o no tercer grado. Estos parámetros de tiempos en los que se esperan ciertos progresos lectores indican que si ustedes tienen estudiantes en educación secundaria que leen con dificultad, silabeando, cortando las palabras o vacilando, su nivel de decodificación está cercano al de tercer grado de Educación Primaria. En este caso, están ustedes frente a un problema mayor de decodificación, más no de comprensión.

La comprensión de lectura

la comprensión de un texto consiste en darle una interpretación, es decir, otorgarle un sentido, un significado. Las bases para aprender esta comprensión de textos se construyen diariamente desde la Educación Inicial por medio de la lectura o la interpretación de imágenes o láminas y en las conversaciones, preguntas y respuestas con las que el profesor o la profesora estimulan constantemente a los niños y niñas mientras les leen cuentos. En primer y segundo grados se enseña tanto la decodificación como la comprensión de lectura. De modo que cuando llega a tercer grado, la mayoría ya tiene abundante experiencia en la interpretación de ilustraciones, mensajes icono-

verbales y textos escritos. Tiene una idea básica de qué es leer un texto: leerlo es comprenderlo y pensar sobre él

La lectura, ¿para qué?

Lectura, ¿para qué?: tiene que tener un sentido esta compleja e importante función intelectual y social, porque no podemos leer por leer, ni mucho menos impulsar a que los demás lean sin saber el sentido y la orientación de todo; porque de repente es restarles en actividad, perderlas para algunas funciones prácticas, atrofiarlas para la vida y quizá hacerlas desdichadas o infelices.

Pero si a través de la lectura las personas se forman mejor, si alcanzan mayor grado de sensibilidad y conciencia, si con ello se hacen más eficaces en la solución de los problemas, en tal caso sí vale preocuparse por ella; se justifica cuando concurre para perfeccionarnos en nuestra labor, cuando posibilita conocernos más, cuando coadyuve en lograr el bien de nuestra comunidad.

Clases de lectura

- **Lectura explorativa.** Producida a saltos para encontrar un pasaje, una información determinada.

Finalidad:

- Lograr la visión global de un texto: De qué trata y qué contiene
- Preparar la lectura comprensiva de un texto
- Buscar en un texto algún dato aislado que interesa.

Procedimiento:

- Fijarse en los título y epígrafes
- Buscar nombres propios o fechas que puedan orientar
- Tener en cuenta que la idea más importante suele expresarse al principio del párrafo en el que luego se desarrolla, o al final del párrafo como conclusión de la argumentación.
- Tener en cuenta que un mapa, una grafía, un cuadro cronológico etc., pueden proporcionar tanta información como la lectura de varias páginas: hay que observarlos.

Lectura comprensiva. Es una lectura reposada. Su finalidad es entenderlo todo.

Procedimiento:

- Buscar en el diccionario todas las palabras cuyo significado no se posee por completo.
- Aclarar dudas con ayuda de otro libro: Atlas, enciclopedia, libro de texto; preguntar a otra persona (profesor, etc.) si no se puede hacer enseguida se ponen interrogantes al margen para recordar lo que se quería preguntar.
- Reconocer los párrafos de unidad de pensamiento
- Observar con atención las palabras señal.
- Distinguir las ideas principales de las secundarias.
- Perseguir las conclusiones y no quedarse tranquilo sin comprender cuáles son y cómo se ha llegado a ellas.

Una lectura comprensiva hecha sobre un texto en el que previamente se ha hecho una lectura explorativa es tres veces más eficaz y más rápida que si se ha hecho directamente.

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

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

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

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

La lectura es una actividad por medio de la cual la gente se divierte, informa y adquiere conocimientos útiles para su vida diaria y para el medio en el que se desenvuelve.

Leer es un medio de perfeccionamiento, de enriquecimiento moral y material. El hombre escultor de su propio cerebro y por ende de su existencia, puede utilizarla para

acercarse más al proyecto que tiene de sí mismo para ir siendo cada vez una persona más acabada y más perfecta.

Leer no es sólo buscar información, perfeccionamiento, sino también un medio de recreación.

Leer es buscar activamente el significado de un texto, en relación con las necesidades, intereses y proyectos del lector. La única meta de todo acto de lectura, es comprender el texto que uno está leyendo, con el propósito de utilizarlo de inmediato, para su información, su placer.

2.2.6 La dramatización

La influencia del teatro en la historia de la sociedad occidental, ha sido trascendental para la creación de una peculiar manera de entender el universo y la consolidación de estas creencias a través de la educación. A continuación, hacemos un breve recorrido histórico por el teatro occidental, observando su evolución a través de ciclos que muestran gran paralelismo con estilos artísticos y estilos de educación.

En su tesis doctoral, A. Cantos¹, hace un análisis de los orígenes del drama en el que describe cómo desde los albores de la humanidad, en los santuarios paleolíticos tenían lugar ceremonias preteatrales de índole ritual y propiciatoria. En estas ceremonias participaba toda la comunidad con un determinado papel corágico, que arropaba y daba credulidad al oficiante o chaman que se comunicaba con la divinidad. Entre oficiante y pueblo se establecía una reciprocidad de intercambios de símbolos y creencias religiosas basadas en la personificación de las fuerzas de la naturaleza, que cristalizaron en la creación mental colectiva que es el mito, en el que se recogen las interpretaciones de los misterios del universo que constituyen el acervo cultural de la comunidad. En el transcurso de estas ceremonias culmina el proceso de enseñanza-aprendizaje activo y vivenciado que ha ido realizando la comunidad; en ellas nace y se autentifica el legado histórico mediante la credulidad colectiva que hace posible su supervivencia a lo largo de la historia.

¹ Cantos, A.M. (1997)

En el antiguo Egipto, un claro heredero de esta necesidad imperiosa de la vivencia colectiva, es la representación del *mitologema de Osiris* que nos describe A. Cantos².

Coincidiendo con la llegada de la estación de las inundaciones y la aparición de la estrella Sirio, se celebraba anualmente la representación en la que se vivenciaba el drama de la existencia humana en el país del Nilo: el triunfo sobre la muerte del dios Osiris, quien, descendiendo al mundo de los muertos permite la regeneración como dios cultivador.

Así pues, el mitologema en el Antiguo Egipto centra su propia justificación de ser en la ceremonia teatral en la que oficiantes y pueblo expresan dramáticamente la ideología de la que vive la sociedad, persiguiendo, por tanto, un claro afán didáctico: el pueblo mediante su participación directa en esta ceremonia de carácter sagrado aprende, de forma oral y vivenciada, los orígenes, y la transformación del universo y, por consiguiente, de su propia sociedad.

En la Atenas Clásica todavía no existían escuelas regulares y el comercio de libros, en el mejor de los casos, estaba en sus comienzos. La formación cultural del ciudadano estaba en manos del poeta que se convertía en el verdadero educador de su pueblo.

Según C. Oliva y F. Torres³ la representación del drama ático se configura, ante todo, como una forma de enseñanza religiosa que se imparte al ciudadano: las tragedias de Esquilo, Sófocles y Eurípides, narran los antiguos mitos, donde están operantes las fuerzas de las divinidades, en cuya eficacia se cree. El público ateniense mediante la mimesis participa activamente de esta enseñanza identificándose plenamente con los paradigmas propuestos y vivenciando la desgracia del héroe protagonista: el espectador, ante todo, es un discente que experimenta durante la representación el fenómeno del aprendizaje catártico en el que lo comprendido está en relación directa con lo vivido.

Así mismo, gozó de gran consideración social el poeta cómico. Las comedias de su representante más genuino, Aristófanes, manifiestan una clara intencionalidad didáctica:

Persiguen avivar el espíritu crítico del ateniense y de esta forma contribuir al aprendizaje de la libertad individual. Aristófanes ofrece a sus conciudadanos

² Cantos, A.M. (1997): op. cit

³ Oliva, C. y Torres, F. (1992): *Historia Básica del Arte Escénico*, Cátedra, Madrid.

alternativas a los problemas que en clave de humor plantea, que promueven a la reflexión del espectador sobre el paradigma propuesto y que, durante el tiempo que transcurre la representación, lo hace suyo mediante el aprendizaje catártico.

En el teatro en Roma adoleció en su conjunto de cualquier connotación educativa y, salvo episodios aislados, no tuvo más misión que la búsqueda del puro jolgorio popular y de la mera diversión. El "homo spectator" acudía al teatro con la misma predisposición que lo hacía a las carreras de carros o a las luchas de gladiadores: para él los "ludi scaenici" merecían la pena si se aproximaban lo más posible a los "ludi circenses". De este modo, después de la época de Plauto, la escena romana se orienta exclusivamente hacia la lascivia y la sangre con subproductos de baja estofa que hacían las delicias de un público demasiado aficionado al mal gusto.

C. Oliva y F. Torres⁴, encuentran explicación para esta situación del teatro en Roma, teniendo en cuenta que se trata de un pueblo orgulloso de sus conquistas y proezas interesado en enseñar la grandeza del imperio y prolongar en el tiempo el momento de gloria tras las conquistas.

En este contexto es fácil comprender que el público romano exija del teatro un espectáculo visual, plástico, divertido en la medida de lo posible. Y es lógico que el teatro derive progresivamente a la pantomima y que, en el teatro dialogado, especialmente en Plauto, esté siempre presente el gesto, el mimo, la danza y el canto.

Los propios césares concebían el teatro, como una manifestación del creciente poder romano. A tal fin, tienen explicación el despliegue y el lujo que en esta época alcanzan los espectáculos teatrales, cuyo número también aumentó rápidamente.

Esta inclinación por lo fastuoso, por las fantasías esceno-técnicas, ya muy desarrollada en el periodo republicano, marcaba la decadencia de la sociedad romana y era lamentada y criticada por los amantes de la cultura helénica y los ilustrados romanos.

En la sociedad cristiana, empezó a surgir, simultáneamente con la degeneración de la sociedad romana, un nuevo concepto de la existencia que exigía un cambio radical en

⁴ Oliva, C. y Torres, F. (1992): op. cit., pag. 57.

las creencias y en los valores, al enfrentarse a las diversas invasiones bárbaras y paganas.

Esta nueva sociedad hará que el arte dramático en occidente experimente otra vez un ciclo evolutivo similar al experimentado en la cultura greco-romana: rito, mito, mimesis y diversión.

Para hacer triunfar el ideal cristiano, esta sociedad incipiente recurre a las mismas fórmulas del rito que ya se dieron en Grecia. Por esto no es de extrañar que el teatro medieval surja del culto religioso, en un espectáculo social en el que se une toda una concepción simbólica de la vida y del mundo como lo es la misa, que se ha perpetuado hasta nuestros días⁵

En el proceso de evolución del teatro medieval, desde el oficio divino al drama litúrgico, y de éste a los juegos y milagros, se ha visto una intención didáctica por parte de los clérigos: la de mostrar a los fieles poco instruidos los misterios esenciales de la fe cristiana. Incluso el **teatro profano** derivado de este teatro religioso, tenía intención didáctica para hacer más amenas las enseñanzas religiosas que había que asumir como verdadera vivencia de mitos.

En el Renacimiento, los nuevos eruditos humanistas buscan el ideal clásico grecolatino, dando lugar en el teatro del siglo XV al desarrollo de los géneros dramáticos, tragedia y comedia, a través del estudio de obras clásicas.

A partir de ese momento, el teatro pasó a ser no sólo materia de estudio sino de escenificación y volvió a cobrar el vigor y la actualidad de antaño en el mundo griego, asumiendo una vez más la función didáctica como transmisor del acervo cultural de la época a través de la ideología y la ética de los héroes de las tragedias y comedias que los espectadores captaban en un proceso de mimesis.

Las representaciones de finales del siglo XV empezaron a tener un aire renovador al basarse en las inquietudes de una nueva y pujante clase social, la burguesía, que iría desplazando en importancia económica a la nobleza y el clero.

⁵ Oliva, C. y Torres, F. (1992): op. cit., p.78.

Poco a poco el tema religioso se va sustituyendo por el profano, lo divino por lo humano. En las Sacras Representaciones, como los Misterios, Milagros (Milagro de Elche), y Autos Sacramentales (Auto de los Reyes Magos), junto a canciones y bailes, comenzaron a aparecer trucos escénicos al servicio de las batallas y los milagros que se contaban sobre los tablados: pasos, entremeses y farsas. Estas representaciones contenían suficientes elementos de farsa concentrados en núcleos de acción donde los actores hablaban en su dialecto de origen (no en latín), trazándose así el primer esquema de lo que después sería la Comedia dell'Arte en Italia, en la que se revaloriza la libertad de expresión, versatilidad e improvisación de los actores sobre un texto de base.

En siglo XVII, no obstante, el teatro renacentista dará paso al magnífico y contradictorio **teatro barroco** del que son máximos exponentes autores como Shakespeare⁶ en el Teatro Isabelino y Lope de Vega⁷ y Calderón⁸ en el Teatro del Siglo de Oro español.

Este teatro se caracterizó en general por:

- Dar a conocer a los clásicos, destacando el poder del ser humano más que la trascendencia de su filosofía.
- Representar de manera ostentosa el poder de los reyes y la burguesía (decorados realistas con el uso de la perspectiva, gran espectáculo,...)
- El espectáculo teatral como bien de consumo, cotización popular de autores y actores.

⁶ W. Shakespeare (1564-1616), autor de célebres tragedias caracterizadas por su lirismo, la profundización

Romeo y Julieta (1595), *Hamlet* (1601), su obra más universal, *Julio César* (1600), *Otelo* (1602), *El rey Lear* (1605), *Macbeth* (1606), *Antonio y*

Cleopatra (1606) y *Coriolano* (1608), etc.

⁷ Lope de Vega (1562 -1635), prolífico autor cuya huella aun perdura, sobre todo por la trascendencia de sus comedias: *Fuenteovejuna* (1612), *La dama boba* (1613), *El mejor alcalde el rey* (1620),

⁸ P. Calderón de la Barca (1601-1681).

Frecuencia de las representaciones. Creación de locales de gran capacidad con zonas diferenciadas para separar a las distintas clases sociales, mostrando el dominio económico de unas sobre otras...

- El teatro como lugar de encuentros de hombre y mujeres, clases sociales, fenómenos sociales al margen de la representación. Gran auge y desarrollo.

De esto se deduce que el teatro renacentista y barroco tuvo una doble función de mimesis y diversión, donde paulatinamente se reduce la función de mimesis y aumenta la de diversión.

En El siglo XVIII continuará esta doble función que encuentra su género escénico peculiar en el drama, a medio camino entre la tragedia y la comedia tradicionales. Como ejemplos citaremos dos autores: Beaumarchais⁹ y Leandro F. De Moratín¹⁰

El desarrollo de la puesta en escena de estas obras aporta aspectos realistas al teatro, al tiempo que las inquietudes contemporáneas se expresan mediante técnicas que tienden a una mayor naturalidad en la interpretación y en la presentación escénicas. Esa tendencia al realismo exige solidez en los textos, y halla su mejor acomodo en la utilización de la bocaescena, que estrecha el contacto entre el espectador y los actores.

A lo largo del siglo XVIII nos encontramos ante la pretensión de hacer evolucionar el espectáculo cortesano y aristocrático hacia otros modos, de tonos más populares, que reflejen en escena los problemas de las masas, con el fin de conseguir que el gran público frecuente las salas de teatro.

En siglo XIX, el teatro moderno nace con el realismo de Chejov, (1860-1904) que desemboca en el naturalismo, iniciado por Zola (1840-1902) y su vigencia se prolongará más de un siglo para hacernos ver la realidad en la que vivimos y nos movemos; esa realidad que por pereza o por rutina no llegamos a advertir y en la que no llegamos a penetrar. Se trata en esencia, de buscar la realidad, el sentido verdadero de las cosas,

⁹ Beaumarchais (1732-1799) autor de "El barbero de Sevilla", "Las bodas de Fígaro...".

¹⁰ Leandro Fernández de Moratín (1737-1780), "El sí de las niñas".

trascender su apariencia y descubrir al espectador lo que se esconde tras la fachada de la clase burguesa¹¹.

El naturalismo mostraría con crudeza las miserias humanas que la burguesía había propiciado; utilizará la reivindicación de otra clase social incipiente que empieza a tener fuerza, como lo es el proletariado, así como también la reivindicación de grupos sociales oprimidos: la mujer, los esclavos, los negros... Había empezado la crisis de la industrialización y el capitalismo con su consiguiente crisis de valores y desconfianza en la razón y las normas establecidas. Esto se reflejará en el teatro con un rechazo hacia todo intento de adoctrinamiento por parte del gran público y gusto por los espectáculos de diversión.

Simultáneamente surge el intento de un nuevo orden social: el socialismo comunismo, iniciándose en el arte dramático un nuevo ciclo de evolución que aún en nuestros días no ha conseguido superar, por lo que la escena actual se caracteriza principalmente por encontrarse en el estadio de ritual o fase de espiritualidad y búsqueda.

La práctica totalidad de los naturalistas evolucionaron hacia el simbolismo como una forma de teatro ritual (espiritual).

En el siglo XX podemos ver como se superponen tres tendencias teatrales básicas:

Mimesis, diversión y ritual.

a) *La función de diversión* se manifiesta en el Vodevil y la Alta Comedia¹², o teatro humorístico, que representa la continuidad de un drama posromántico lleno de conflictos melodramáticos y habla grandilocuente para un público burgués y conformista que busca evadirse de la realidad política y social.

¹¹ El acierto de Zola "...está en haber roto las barreras moralistas del público burgués, poniendo en entredicho la moral burguesa y sus comportamientos sociales". En C. Oliva y F. Torres Monreal, (1992): op.

cit. p.313.

¹² En España, representan este género, J. Echegaray, C. Arniches o J. Benavente autor de *Señora ama* (1908) o *La malquerida* (1924). Y posteriormente A. Paso, J.M. Pemán y Luca de Tena autor de *¿Dónde vas Alfonso XII?* (1957).

b) *La función de mimesis*¹³ se manifiesta en diversas propuestas para analizar la realidad, a veces contradictorias, que tienen el denominador común de ser procesos de búsqueda de fórmulas apropiadas para expresar el inconformismo del proletariado (constituido como inmensa clase media), con el sistema capitalista y la situación social tras la primera y la segunda guerras mundiales.

Las distintas propuestas tienen una finalidad didáctica y tratan de movilizar a los ciudadanos para mejorar la situación. En este apartado estarían las obras del realismo-

2.2.8 El teatro y su relación con la educación

Tomando como objeto de análisis la evolución del arte dramático en la cultura occidental desde sus orígenes más ancestrales, que son de gran trascendencia para entender el desarrollo de la educación, observamos que en la evolución del teatro occidental, se da la repetición cíclica de momentos de igual significación en relación con la evolución de la sociedad en general, que hemos reducido a los siguientes:

RITO.- Actividad colectiva de carácter religioso (espiritual), generada por la necesidad de protección, ansiedad y miedo ante una crisis de valores, caracterizado por:

- Búsqueda de la verdad (creencias).
- Comunicación no fingida, vivenciada, entre el chaman (creativo) y los creyentes. Se concede gran importancia a la improvisación.
- Para estimular el triunfo de las fuerzas favorables y mejorar la situación social.
- Se celebran ante una situación acuciante para la comunidad, en un lugar con carácter sagrado o de protección.

¹³ 229 T. Williams, *Un tranvía llamado deseo* (1947); A. Miller, *Muerte de un viajante* (1947).

B. Brecht, autor de obras antibelicistas, como *Madre Coraje y sus hijos* (1941).

S. Beckett, con *Esperando a Godot* (1952), marca la cumbre del teatro del absurdo que va más allá de un teatro existencialista que conserva ideas, mensajes, y encarnaciones dramáticas de planteamientos filosóficos.

MITO.- Actividad colectiva de carácter didáctico-religioso para consolidar las creencias que aportan bienestar y que contribuyen a la consolidación del acervo cultural. Sus características son:

- Oficiantes y celebrantes participan activamente aportando credulidad a lo que se celebra, recordando los ritos que aportaron el bienestar.

Los mitologemas son las representaciones (escenificaciones) de mitos. Son una representación vivida en la que se funden el creyente y lo creído, se trata de expresar dramáticamente la ideología de la que vive la sociedad.

El mito es el deseo humano de controlar las fuerzas de la naturaleza para que le sean favorables. Dramatización de procesos naturales.

- Se concede mayor importancia a la validación de un concepto que se quiere perpetuar que a la improvisación.

- Se realizan con mayor frecuencia que los ritos, en épocas concretas del año con festejos en lugares concretos de gran aforo y de especial significación espiritual.

El mito servía, en los albores de la humanidad, para dar una explicación a los misterios del universo. También actualmente el mito es el acervo cultural de la comunidad, que se transmite como legado mediante gérmenes de teatralidad que son interacción de enseñanza-aprendizaje activo que produce una creación mental colectiva (el actor es el chamán o el brujo, y el coro los participantes).

MIMESIS.- Actividad colectiva de carácter didáctico-comercial para perpetuar las creencias del acervo cultural consolidado:

- Los oficiantes (actores, profesores...) participan de manera activa y los celebrantes (espectadores, discípulos...) de manera pasiva, como receptores de la información.

- No interesa la improvisación, sino perpetuar y a veces imponer las creencias, para perpetuar el orden establecido.

- Es una actividad ficticia, basada en la figuración. Representada, no vivenciada.

- Se celebra con más frecuencia que los mitos, en lugares de pequeño y mediano aforo, que favorezca la audición. Ya que se concede gran importancia a la transmisión verbal contenida en textos de valor cultural.

El pueblo mediante la mimesis participa de esta enseñanza en la que se enseña a los ciudadanos a liberarse de las pasiones, a defender la libertad y combatir la tiranía... a ser buen ciudadano.

OTIUM o diversión.- Actividad colectiva de carácter festivo-comercial para proporcionar diversión, con las siguientes características:

- Los espectadores contemplan un espectáculo jocoso hecho para ser admirado en sí mismo: desfiles, celebraciones de victorias, cortejos fúnebres, procesiones, juegos de competición, vodevil, alta comedia, pantomima...

- Manifestación hacia fuera del poder y las habilidades humanas con despliegue de lujo y técnica.

- Estos espectáculos son mucho más numerosos que los anteriores y su precio más elevado, por lo que constituyen también una demostración del poder adquisitivo de las clases sociales y todo un negocio.

- El espectador acude a estos espectáculos con la intención de divertirse y liberarse de situaciones estresantes relacionadas con su trabajo o con la sociedad. Rechaza todo intento de adoctrinamiento o enseñanza de valores espirituales en los que ya no cree.

Posiblemente estos ciclos de lo espiritual o sagrado a lo racional o humano ya hayan ocurrido otras veces en ésta y otras culturas y sería interesante hacer un estudio de la evolución del teatro desde sus orígenes ancestrales en todo el mundo.

Se han encontrado pinturas rupestres en las que los hombres portan máscaras de animales. Tal vez se trataba de una representación teatral mística para conseguir dominar el espíritu del animal y favorecer la caza... Tal vez en esos momentos el teatro tenía también un carácter ritual de compromiso vital, de búsqueda de respuestas a nuevos interrogantes, de creencia y deseo de implicación total con el universo, la divinidad o lo desconocido.

2.2.9 Nuevas manifestaciones del hecho teatral.

- La dramatización virtual se dio a partir del siglo XX el concepto de dramatización se hace extensivo y aplicable a los procesos que tienen lugar para la realización del cine y la televisión. Ambos medios han sustituido en gran medida al teatro como espectáculo independiente, pero no como medio de comunicación. Podríamos decir que la Dramatización ha evolucionado en su simulación de la realidad para representarla también de manera virtual a través de otras formas de expresión como son el cine y la televisión. Es el triunfo de la cultura audiovisual transmitida por múltiples conductos conocidos como mass-media, que permiten obtener información con facilidad, incluso de lugares lejanos, y esto repercute en la vida diaria, caracterizando nuestra cultura actual por la uniformación y masificación de los gustos, modas y deseos. Para describir este fenómeno, Marshall McLuhan¹⁴ durante el final de los años 60 y principios de los 70, acuñó el término “*aldea global*” para describir la interconectividad humana a escala global generada por los medios electrónicos de comunicación que genera una nueva sociedad planetaria. Con su afirmación de que *El medio es el mensaje*, indica cómo los efectos de un medio sobre los individuos o sobre la sociedad depende del cambio de escala producido por una nueva tecnología. Las tecnologías son como prolongaciones de los sentidos humanos Y puesto que la educación tiene lugar en este marco social y pretende el perfeccionamiento del individuo y la inserción activa y consciente del ser personal en el mundo social, la sociedad ejerce una influencia cada vez mayor sobre el centro educativo.

Los mass-media influyen poderosamente en el proceso formativo de los individuos y las comunidades educativas no deben ignorar estas influencias, sino asumirlas y aprovecharlas. El ámbito educativo abarca todo el contexto socioambiental donde está ubicado el centro. El análisis del entorno del alumno: barrio, amigos, padres, centro (profesores, instalaciones, recurso y organización) lleva al profesorado a definir unas intenciones educativas que deberán recogerse en el Proyecto Educativo del Centro (PEC); estas luego se desarrollarán en el Proyecto Curricular (PC) de etapa y finalmente se concretarán en las programaciones de aula.

¹⁴ McLuhan, M. (1964): *Undertandig media: The Extensions of Man*, Gingko Press, California.

2.2.10 La expresión dramática en el ámbito escolar.

Actualmente existe una decidida intención de generalizar la implantación progresiva de las nuevas tecnologías en todo el territorio MEC, prueba de ello son los programas de las TIC, pero en tanto llegan a establecerse a nuestro alcance, contamos con nuestros propios recursos humanos para intentar proporcionar al alumnado el acceso a un aprendizaje a la vez lúdico y creativo..

En el ámbito escolar, es conveniente precisar las diferencias que existen entre los términos teatro y drama o dramatización:

Teatro, proviene del griego y significa contemplar. Cuando nos referimos a este vocablo pensamos en luces, actores, público, es decir, en un espectáculo. Su objetivo es más estético-artístico y requiere una preparación previa de ensayos hasta encontrar el efecto deseado. Pero, despojado de formalizaciones históricas y dentro de una concepción más amplia, como afirma López Tamés¹⁵, el teatro es un juego que consiste en “detener el tiempo y volver a plantear en un espacio mágico las situaciones primordiales”.

Drama, proviene del griego y significa acción. Según Pavis¹⁶, este vocablo a su vez, procede del dórico *dran*, que se traduce como *pratteín*, actuar, ha sido un término poco empleado hasta el siglo XVIII y hace referencia a la representación de una acción llevada a cabo por unos personajes en un tiempo y espacio determinados.

Los niños actúan cuando realizan juegos dramáticos como el *rol playing*. Cuando son pequeños, estos juegos espontáneos no llegan a hacerse reflexivos ni elaborados. Los utilizan para recrear una situación expresándose a través de una técnica que no dominan.

En el drama, a diferencia del teatro, no hay público y actores, tan sólo participantes.

La relación actor-espectador se confunde, al ser sus roles intercambiables. Esta circunstancia solo se da en el teatro durante los ensayos. Se puede considerar al teatro como el producto final y a la dramatización como el proceso.

¹⁵ López Tamés, R. (1985): *Introducción a la literatura infantil*. Universidad de Santander, Universidad de Murcia, p. 222.

¹⁶ ²⁴⁴ Pavis, P. (1980): *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética*, Paidós, Barcelona.

La utilización del teatro en la escuela es anterior a las actividades dramáticas con fines educativos. Aun hoy sigue siendo frecuente representar obras en determinados festejos escolares. Pero este planteamiento se hace privilegiando la expresión verbal y escrita dejando de lado el uso del propio cuerpo como medio expresivo.

Las actividades dramáticas comenzaron a desarrollarse a partir de una conceptualización pedagógica centrada en el niño. Dramatizar es encarnar personajes, producir escenas y su finalidad, puede ser terapéutica, estética, pedagógica o de investigación. Es una forma de expresión individual, grupal y social, un material de una gran riqueza, pero poco aprovechado por los coordinadores grupales (profesores, terapeutas, directores de empresas, etc.). También podemos percibir la dramatización como una interacción de las relaciones interpersonales.

Por lo tanto, los fines del drama pueden ser lúdicos, si estamos hablando de juegos dramáticos; pedagógicos, como en el drama educativo o terapéutico, en el caso del psicodrama.

Fernando Bercebal¹⁷ propone institucionalizar en E. Primaria lo que en Inglaterra se denomina “Drama” como una materia que trata de estudiar las aportaciones que el teatro puede hacer a la enseñanza, procurando el aprovechamiento de técnicas teatrales para el desarrollo de la educación. En resumen, Drama constituye un estadio intermedio entre juego y teatro, que se fundamenta en el juego, ejercicios y técnicas teatrales, pero su fin es la formación y desarrollo global del individuo.

Diversos autores coinciden en opinar que debería existir el especialista en Drama, Dramatización o Dramática (la terminología varía de unos a otros) para buscar la integración total de todas las materias artísticas y no artísticas, puesto que siempre es posible dramatizar cualquier tema y “se puede plantear una imagen teatralizable que sea reflejo de un acontecimiento, noticia, imagen actual...de interés para el grupo o con contenido informativo interesante para la propia formación del grupo”¹⁸ Por nuestra parte, adoptaremos el término Dramatización con un carácter renovado, para referirnos a esta materia que utiliza para su expresión un especial Lenguaje Dramático en el que se

¹⁷ Bercebal, F. (1.995): *Drama. Un estadio intermedio entre juego y teatro*. Ñaque. Ciudad Real.

¹⁸ En Bercebal, F. (1999): *Un taller de Drama*, Ñaque, Ciudad Real, p.177.

sintetizan todos los lenguajes posibles relacionados con los sentidos humanos (oral, visual, auditivo, táctil y olfativo) y sus derivaciones: gutural, plástico, musical, gestual, corporal, etc.

2.2.11 Elementos del esquema dramático.

La sesión de dramatización puede ser realizada en cualquier momento y en cualquier disciplina curricular, como recurso didáctico y se elabora bajo una estructura diferente no siendo necesaria tanta organización como en una representación teatral, aunque existen ciertos elementos comunes con el teatro, como personajes, conflicto, argumento, espacio y tiempo:

El *Personaje* es un elemento indispensable. Sin personajes no puede haber drama, ya que son ellos los que realizan la acción. Se caracterizan por una serie de atributos (nombre, edad, sexo, etc.). El actor, puede sentir la necesidad de identificarse con una personalidad diferente de la suya y comunicarse con el mundo exterior. Incluso es posible personificar animales, plantas, objetos o procesos. En el aula, es importante que el profesor desempeñe su rol en el sentido de estimular a los niños y niñas para que no se mantengan en un personaje concreto, sino que estimen conveniente el paso por todos los teatrales, tanto técnicos como de actores.

El *Conflicto* es el enfrentamiento entre los objetivos de los diferentes personajes. Los conflictos pueden ser de rivalidad entre personajes, enfrentamiento entre diferentes ideologías, etc. y la acción puede verse condicionada con obstáculos como las reacciones de otros personajes y volverse dramática al existir una incertidumbre en el desenlace. Pero es importante que sea resuelto en el transcurso de la acción para que los participantes vuelvan al equilibrio inicial.

El *Argumento* es la trama de la historia narrada. Tanto el tema como el argumento son elementos del planteamiento, nudo y desenlace del texto, y están tan íntimamente relacionados, que resulta difícil analizarlos separadamente. En el ámbito escolar, el argumento lo pueden constituir los contenidos de cada tema. En este sentido hay que tener en cuenta que todo tema curricular puede ser dramatizado.

El *Espacio* es el lugar físico, donde se desarrolla la acción. Puede ser real o virtual.

En este último caso es un sitio construido por el espectador para fijar la acción, como ocurre en los juegos dramáticos, a diferencia del espacio teatral que es un escenario concreto y real.

El aula puede constituir un buen espacio físico, tanto virtual como real, para llevar a cabo el juego dramático. Esta actividad no precisa contar con salas especiales para su realización.

El *Tiempo* es la localización temporal, histórica y psicológica de los diferentes personajes. La acción de la dramatización se realiza en un tiempo específico y determinado.

A diferencia del teatro, en el juego dramático, los intérpretes representan la acción solamente una vez y de manera improvisada.

El maestro debe considerar la oportunidad o el momento ideal para realizar la dramatización. Puede plantearse al principio de la clase, bien como inmersión en las propuestas de trabajo creativo, de habilidad y destreza o bien en la fase final de la misma, como relajación imaginativa.

A veces, podemos introducirla como táctica de reanimación en un momento dado, cuando la apatía o la rutina se adueñan del ambiente, y puede servirnos de nuevo para estimular y motivar la dinámica de la clase, mejorando el tono vital de la misma.

Las reglas de los juegos dramáticos no son rígidas, sino todo lo contrario; tienen un alto grado de flexibilidad y apertura muy amplios. Al no darse un sentido agónico o competitivo, como sucede en muchos juegos tradicionales, donde las reglas y normas han de cumplirse en su totalidad, permite una libertad de acción. Al hablar de normas y reglas, tan sólo podríamos indicar condicionantes secundarios como serían los materiales, los soportes empleados, los procedimientos y las técnicas o la temporalización, que tan sólo limitan parcialmente su planteamiento inicial, pero no imponen ni coartan su proceso posterior.

Las reglas que se plantean en este tipo de juegos deben ser, escuetas y flexibles, de lo contrario, la carga de reglas rigurosas entorpece el desarrollo del juego. Si durante el transcurso del juego, por cualquier motivo fuera necesario introducir más reglas, estas

deben definirse de un modo claro, escueto y conciso, y además han de ser respetadas por todo el grupo.

La creación de un clima de respeto que favorezca la participación, unida a una motivación positiva, facilita el desarrollo del juego de un modo fluido que lo dota de espontaneidad y frescura, quedando las reglas subordinadas por la propia acción lúdica que se manifiesta de una manera natural.

En este sentido, el docente puede intervenir en el juego estimulando la participación y la comunicación sin ejercer presión en el grupo.

2.2.12 Normas generales para animar a leer.

Para que los niños se decidan a leer, debemos animarlos de de varias fuentes desde la lectura, desde la escritura, desde la oralidad y desde otras formas de expresión.

- Animar desde la lectura:

El niño debe contar con una oferta variada de libros y no descuidar los libros del tipo informativo.

Hay que darles libertad para elegir su lectura y sus distintos tiempos para leer, en función de sus capacidades e intereses.

Comprar y seleccionar libros no en función de ofertas editoriales o de otro tipo, sino los que creamos y nos parezcan interesante por su calidad, interés, oportunidad..., esto supone que estemos informados y nos preocupados para ofrecer al niño lo mejor que podamos encontrar para ellos.

Establecer formas de presentación de los nuevos libros (expositores en aulas y bibliotecas, hablar del autor, tema, leer en voz alta en la clase fragmentos o capítulo, hacer algún comentario divertido sobre los personajes o situaciones, etc.)

Diseñar programas de animación lectora para cada área con objetivos actividades y recursos.

- Animar a leer desde la escritura:

Para que el niño lea es muy beneficioso ayudarle a producir sus propios textos.

Tener en cuenta todos los tipos de escritura que se puedan producir en las aulas: personal (diarios, cuadernos de viaje, recuerdos, agendas...), funcional (cartas, contratos, resúmenes, solicitudes, invitaciones, felicitaciones y lectura), creativa (poemas, cuentos, anécdotas, novelas, ensayos, canciones y chistes), expositivas

(informes, exámenes, periodismos, literatura científica, noticias y entrevistas), persuasiva (panfletos, opinión, publicidad, anuncios, eslóganes...), etc.

Recopilar, crear y recrear partiendo de la tradición oral y la poesía.

Juegos con el lenguaje y técnicas para desarrollar la imaginación y fantasía.

Creación de diarios, murales y libros comunes.

- **Animar a leer desde la oralidad:**

Trabar el lenguaje y la expresión oral, hacer juegos fonéticos con las palabras, trabajo oral con folklore infantil, actividades de recitado de poesías y retahílas, cantado de canciones, contar cuentos, anécdotas, relatos...

- **Animar a leer desde otras formas de expresión:**

Utilizar la ilustración, historieta gráfica, fotografía, publicidad, cine, teatro, música, prensa, radio, espectáculos, etc.

¿Cómo funciona un libro?

A los niño y/o niñas y niñas les fascina similar a los libros u obras se ven y se sienten. Y al ver la facilidad con la que usted maneja y lee los libros u obras, ellos querrán hacer lo mismo. Cuando su niño y/o niña lo vea con un libro en la mano, ella estudiar o asimilará que los libros u obras son para leer u ojearlos, no para estrujarlos y arrancarles las hojas, ni para tirarlos al piso. Antes de que llegue a los 3 añitos, él ya tendrá bien claro el propósito de los libros u obras. Al llegar a la edad (años) preescolar, su niño y/o niña estudiar o asimilará que:

- Un libro tiene una portada
- Un libro tiene un comienzo y un final
- Un libro contiene páginas
- Cada página en el libro está organizada de arriba abajo
- Las páginas se voltean una por una para proseguir con el cuento
- Los cuentos o fabulas se leen de izquierda a derecha en una página

2.3. Plan de acción

Llegamos al planteamiento del plan de acción, para lo cual se deben definir dos títulos clave, el del PIA (Proyecto de Investigación-acción) y el del PPA (Proyecto Pedagógico Alternativo).

Título PIA:

MEJORANDO EL NIVEL INFERENCIAL EN LA COMPRESIÓN DE TEXTOS A TRAVÉS DE LA DRAMATIZACIÓN EN LOS NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL MULTIGRADO N° 482 DE HUAYHUAHUASI DEL DISTRITO DE COPORAQUE PROVINCIA DE ESPINAR

Título PPA:

LA DRAMATIZACION EN LA MEJORA DEL NIVEL INFERENCIAL EN LA COMPRESION DE TEXTOS EN LOS NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS DE EDUCACION INICIAL MULTIGRADO N° 482 DE HUAYHUAHUASI DEL DISTRITO DE COPORAQUE PROVINCIA DE ESPINAR

2.3.1. Sesiones Innovadoras:

Esta propuesta pedagógica innovadora no puede funcionar si no se tiene una planificación de sesiones innovadoras que permitan llevar a cabo la propuesta

<i>Estrate- gias</i>	<i>Se- sió n</i>	<i>Fec ha</i>	<i>Acción innovadora (sesiones)</i>	<i>Recurso/instr u-mento</i>	<i>Objetivo</i>
primera: Estrategia de aplicación	1	02 set	Aplicación de la prueba de pre-test.	Prueba de evaluación de comprensión	Determinar el nivel de conocimientos
	2	03 set	Implementación de biblioteca de aula:	textos y mueble de biblioteca	Potenciar el proyecto de innovación
	3	04 set	Implementación de biblioteca de aula:	Fichas de comprensión	Entender y superar las dificultades que se tenían para comprender.

	4	05 set	Implementación de biblioteca de aula:	Cuentos, laminas Fichas de comprensión	Entender y dominar el sentido de comprensión de lo que hoy se lee
	5	06 set	Implementación de biblioteca de aula:	Fichas de comprensión	Entender y superar las dificultades que se tenían para comprender.
Segunda: Desarrollo de la estrategia en pleno	6	09 set	Implementación de biblioteca de aula:	Cuentos, laminas Fichas de comprensión	Entender y dominar el sentido de comprensión de lo que hoy se lee
	7	10 set	La hora del cuento dramatizado	Fichas de comprensión	Entender y superar las dificultades que se tenían para comprender.
	8	12 set	La hora del cuento dramatizado	Cuentos, laminas Fichas de comprensión	Entender y dominar el sentido de comprensión de lo que hoy se lee
	9	13 set	La hora del cuento dramatizado	Fichas de comprensión	Entender y superar las dificultades que se tenían para comprender.
	10	17 set	La hora del cuento dramatizado	Cuentos, laminas Fichas de comprensión	Entender y dominar el sentido de comprensión de lo que hoy se lee

	11	24 set	La hora del cuento dramatizado	Fichas de comprensión	Entender y superar las dificultades que se tenían para comprender.
	12	01 oct	Prueba de evaluación de proceso	Prueba de evaluación de comprensión	Detectar los avances y progresos de la experiencia
	13	05 oct	Allinta yachasun ñawichasunchis	Fichas de comprensión	Entender y superar las dificultades que se tenían para comprender.
	14	10 oct	Allinta yachasun ñawichasunchis	Cuentos, laminas Fichas de comprensión	Entender y dominar el sentido de comprensión de lo que hoy se lee
	15	15 oct	Allinta yachasun ñawichasunchis	Fichas de comprensión	Entender y superar las dificultades que se tenían para comprender.
	16	17 oct	Allinta yachasun ñawichasunchis	Cuentos, laminas Fichas de comprensión	Entender y dominar el sentido de comprensión de lo que hoy se lee
	17	22 oct	Allinta yachasun ñawichasunchis	Prueba de evaluación de comprensión	Detectar los avances y progresos de la experiencia
	18	24 oct	Allinta yachasun ñawichasunchis	Fichas de comprensión	Entender y superar las dificultades que

					se tenían para comprender.
19	29 oct	Allinta yachasun ñawichasunchis	Cuentos, laminas Fichas de comprensión		Entender y dominar el sentido de comprensión de lo que hoy se lee
20	31 oct	Allinta yachasun ñawichasunchis	Fichas de comprensión		Entender y superar las dificultades que se tenían para comprender.
21	05 nov	Allinta yachasun ñawichasunchis	Cuentos, laminas Fichas de comprensión		Entender y dominar el sentido de comprensión de lo que hoy se lee
22	10no v	Desarrollo de prueba de salida (final) de la experiencia	Prueba final de salida en comprensión		Evaluar el resultado final de la experiencia.

Las sesiones se planificaron de acuerdo a la estructura que se muestra bajo los criterios determinados siguientes:

- Estrategias: Que para efectos del presente trabajo se entiende como el conjunto de tres instancias que forman parte de la metodología, haciendo hincapié en los momentos del antes, el durante y el después de un proceso lector. En realidad, las estrategias son tres: Estrategias para un ‘antes’ de la lectura; estrategias para el ‘durante’ la experiencia, y estrategias para un ‘después’ de la lectura.
- El número de sesiones: Pensadas es de 22 sesiones efectivas donde se aplique la Estrategia de DRAMATIZACION.
- En la entrada, en el proceso y en los intermedios se han previsto 3 sesiones destinadas exclusivamente a la evaluación.

- La fecha de aplicación: Se comenzó el 02 de setiembre y se ha previsto su conclusión para el 20 de noviembre. En el caso de interrupciones o imprevistos, se pensó en aplazar todo el conjunto de sesiones corriendo una fecha en el cronograma.
- La sesión innovadora o acción innovadora propiamente dicha: Considerada como la clave de la innovación. Consiste en cada una de las razones específicas del cambio tanto de la práctica pedagógica así como del mejoramiento de la calidad de aprendizaje de nuestros niños y niñas.
- Los recursos-instrumentos: Entendidos como los medios y materiales con los cuales se han desarrollado cada una de las sesiones innovadoras. En este caso, el material principal de lectura han sido los textos, láminas gigantes, libros, revistas y afiches que se previeron en un estante al cual le denominamos rincón de lectura Su organización y manejo estuvo a cargo de los niños. y, al finalizar el presente informe se contaba con cerca de 30 unidades de lectura entre cuentos, poesías, canciones, rimas, adivinanzas.
- El objetivo de la estrategia al cumplimiento de los objetivos específicos, y en conjunto al cumplimiento del objetivo general.

2.3.2. Resumen de estrategias por sesiones

Este resumen evidencia las estrategias, sesiones, fechas, tiempo de duración y las observaciones principales.

<i>Estrategias</i>	<i>Sesión</i>	<i>Fecha</i>	<i>Tiempo duración</i>	<i>Observaciones</i>
Primera estrategia	1	02 set	45 minutos	Se cumplió
	2	03 set	30 minutos	Se cumplió
	3	04 set	30 minutos	Se cumplió
	4	05 set	30 minutos	Se cumplió
	5	06 set	30 minutos	Se cumplió
	6	09 set	30 minutos	Se cumplió
	7	10 set	30 minutos	Se cumplió
	8	12 set	30 minutos	Se cumplió
Segunda	9	13 set	30 minutos	Se cumplió

estrategia	10	17 set	30 minutos	Se cumplió
	11	24 set	30 minutos	Se cumplió
	12	01 oct	30 minutos	Se cumplió
	13	05 oct	30 minutos	Se cumplió
	14	10 oct	30 minutos	Se cumplió
	15	15 oct	30 minutos	Se cumplió
	16	17 oct	30 minutos	Se cumplió
	17	22 oct	30 minutos	Se cumplió
	18	24 oct	30 minutos	Se cumplió
	19	29 oct	30 minutos	Se cumplió
	20	31 oct	30 minutos	Se cumplió
	21	05 nov	30 minutos	Se cumplió
	22	10nov	30 minutos	Se cumplió

2.3.3. Recursos y materiales

Los recursos, materiales y otros utilizados en el proyecto innovador, han contribuido a cumplir los propósitos. En el presente estudio, se han requerido de los siguientes recursos y materiales:

- Biblioteca
- Textos
- Cuentos
- Adivinanzas
- Canciones
- Rimas
- Poesías
- Laminas
- Cuentos gigantes
- Cueros de colores
- Cojines
- Stiker
- Alfombras
- Mueble de biblioteca

- Fichas de trabajo
- Escenario
- Baúl de disfraces
- Música
- Sector EIB
- Títere motivador

2.3.4. Plan de evaluación y mejoras

Acciones evaluadas	Fecha de evaluación	Deficiencias detectadas	Decisiones de mejora	Estrategias a aplicar
Aplicación de la evaluación de inicio	Set.	La mayoría de los niños evidencio no les gustaba la hora del cuento	Reestructuración de la prueba de pre-test Replantear la propuesta innovadora en cuanto a las estrategias.	Repensar y replantear la estrategia para facilitar su aplicación.
Evaluación de primeros avances del programa (en el ‘antes’)	Oct.	Se observó dificultades al inicio en la aplicación del programa por parte de la maestra y los niños	Motivar a los niños su activa participación en la hora del cuento	Implementación de la biblioteca con textos del interés de los niños y con la participación de ellos.
Evaluación de avances del programa (en el ‘proceso’)	24 set.	un número significativo de niños participan activamente en el desarrollo de la	Seguir fortaleciendo el gusto por la lectura por placer en los niños y	Aplicación de materiales innovadores y atractivos

		propuesta y un número mínimo de niños aun tienen dificultades	niñas	
Evaluación de salida final del programa (después)	19 nov.	Los resultados por niveles ofrecen resultados diferentes.	Dar sostenibilidad en el tiempo de la propuesta pedagógica	Sensibilizar a la comunidad educativa para la institucionalizar la propuesta

La evaluación es un proceso de fortalecimiento del aprendizaje en los niños que nos ayuda a repensar y replantear acciones para seguir mejorando, en el proyecto la evaluación ha fortalecido el logro de aprendizajes.

Relato de lo leído

Luego de leer una historia a los estudiantes o que ellos lo hayan hecho por su cuenta, pídeles que la vuelvan a narrar como si se la contaran a un amigo que no la conoce ni la ha escuchado antes. Para darle un valor cuantitativo a este ejercicio, puede realizar un listado de elementos fundamentales a tener en cuenta (por ejemplo: personajes, trama, escenario, etc.) y asignarle un valor a cada uno de estos.

Una evaluación cualitativa puede tener en cuenta el nivel y profundidad de comprensión que el estudiante ha tenido de la lectura, así como la interpretación que hace de los hechos. Esta actividad puede realizarse de manera individual o en grupo.

A través de ellos, los estudiantes pueden consignar las tareas completadas, las que aun faltan por finalizar y, además de una ficha técnica que incluya el título del libro o artículo y el autor, entre otros, puede plasmar allí sus comentarios y reacciones frente a lo que lea en clase o en casa

2.4. Actores de cambio

Son dos los actores importantes del cambio que se experimentó al momento de definir el informe de investigación-acción e innovación:

- a) La docente de aula desde su práctica pedagógica y la transformación de ella mediante un proceso de deconstrucción – reconstrucción desde fines del año 2017.
- b) Las niñas y los niños de 3,4,5 años como directos beneficiarios del programa innovador y de la transformación de la práctica pedagógica en aula.

Por consiguiente, los involucrados y beneficiarios en el presenta trabajo es como sigue:

Profesora	Prof. Rudith Mirian Tunquipa Huamaní	
Estudiantes	Mujeres	09
	Varones	11
Total	21 personas	

Siendo los niños y niñas quienes deben ser la mejor evidencia de sus progresos y cambios en su aprendizaje, además de la transformación en mi práctica pedagógica, debo citar que dichos niños, fueron:

RELACION DE NIÑOS Y NIÑAS DE HUAYHUAHUASI

NOMBRES Y APELLIDOS		EDAD
1	HANCCOCCALLO CCORI YHON RODRIGO	3 AÑOS
2	PAUCCARA CCOMPI FLOR MILAGROS	3 AÑOS
3	PAUCCARA ZAVALA CRISTOFER WENAR	3 AÑOS
4	MERMA CARDENAS JOSUE	4 AÑOS
5	PAUCCARA CCOMPI LUIS	4 AÑOS
6	HUAMANI PACCAYA ANDERSON	4 AÑOS
7	QUISPE PAUCCARA FRANK	4 AÑOS
8	HUAMANI CCOMPI ESMERALDA	4 AÑOS
9	PÁUCCARA ROJAS YENNI	4 AÑOS
10	CCORI MACHACCA LUZ CLARITA	4 AÑOS
11	PACCAYA COLQUE DANA LIZ	4 AÑOS
12	CCORI ZAMBRANO JOSE RAFAEL	5 AÑOS
13	HUAMANI ALCCA WALDIR AVELINO	5 AÑOS
14	HUAMANI HUANCARA AYDE	5 AÑOS
15	MERMA CARDENAS EDWAR	5 AÑOS

16	PACCAYA CHOQUE YASMIN NAYELI	5 AÑOS
17	PACCOSONCCO PAUCCARA DEYSI	5 AÑOS
18	PAUCCARA CCOMPI LUCERO AMANDA	5 AÑOS
19	PAUCCARA CONDORI AMILCAR	5 AÑOS
20	SOTO AYMA MILDER	5 AÑOS

En síntesis, el total de personas involucradas en el presente trabajo de investigación-acción pedagógica, fueron de 21 personas, considerando la presencia de una docente comprometida, niños, niñas.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

En este capítulo, damos cuenta de la metodología empleada en el proceso de investigación-acción:

3.1. Tipo de investigación

Diferenciamos el concepto de tipo y diseño de investigación, más aun cuando estamos trabajando dentro de un proceso donde ambos conceptos deben estar claramente pre-establecidos.

- Por tipo de investigación se entiende la clasificación genérica de la investigación, el paradigma, las tendencias, la orientación, el análisis y alcance de los resultados, etc.
- El diseño de investigación es el conjunto de actividades coordinadas e interrelacionadas que deberán realizarse para responder la pregunta de la investigación.

El tipo de investigación en el presente estudio se refiere al paradigma sociocrítico, que es la investigación acción en su modalidad de investigación acción educativa e investigación acción pedagógica.

El diseño de investigación se explica en el gráfico siguiente y asimila dos procedimientos interactivos (IAE y la IAP), para los cuales se acude a dos posturas epistemológicas.

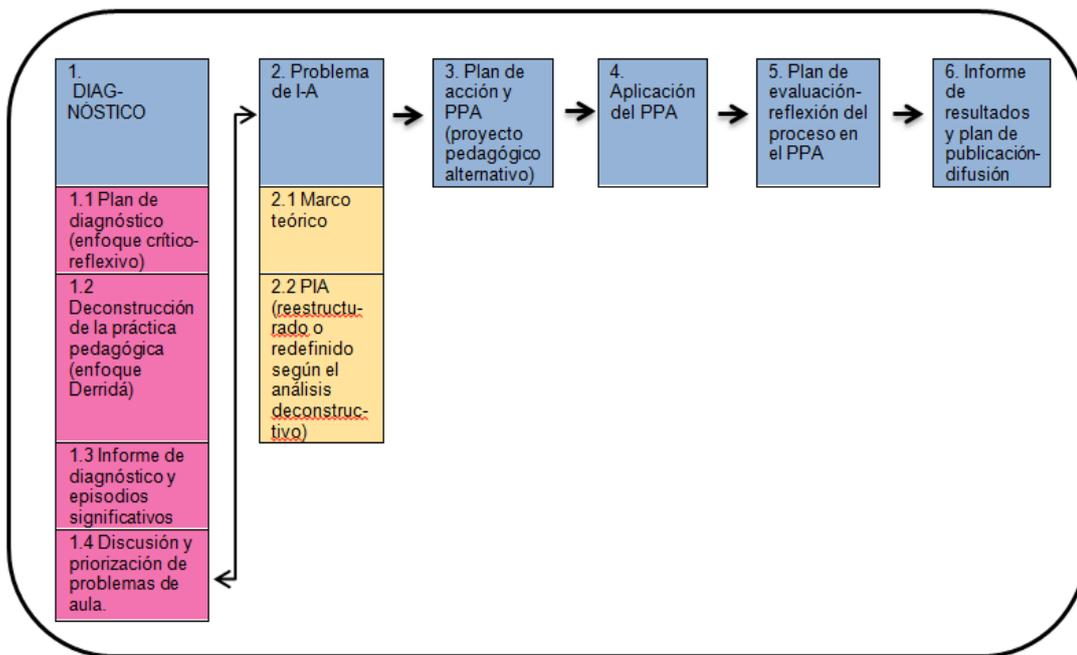
- La reflexión crítica asociada con la IAE (Investigación Acción Educativa) que he emprendido al iniciar mi proceso de diagnóstico de aula o diagnóstico del trabajo docente.
- La deconstrucción-reconstrucción en la línea de la Investigación Acción Pedagógica está asociada a la Investigación Acción Pedagógica.

De esta forma, mi labor ha sido una asociación entre la IAE y la IAP, incidiendo en la investigación acción pedagógica y la deconstrucción-reconstrucción de mi práctica pedagógica.

Los procedimientos metodológicos de la investigación permiten asumir dos posiciones epistemológicas.

- La reflexión crítica o crítica reflexiva asociada con la IAE.
- La deconstrucción-reconstrucción asociada a la investigación acción pedagógica

El esquema del diseño de investigación-acción previsto en el programa desde cuando se planteó el estudio, es el siguiente:



Se entiende del gráfico la siguiente descripción:

- Se inició a partir de un breve diagnóstico de aula mediante la IAE para establecer un diagnóstico de aula.
- Seguidamente se realizó el proceso de deconstrucción de la práctica pedagógica a partir de la IAP, siguiendo cuatro procedimientos específicos (registro de episodios, categorización, estructuración y análisis categorial).
- A través de los resultados fue posible plantear el PROBLEMA de estudio y formular el PPA (proyecto pedagógico alternativo) como un conjunto de soluciones a los principales problemas del aprendizaje de nuestros niños y de nuestra práctica pedagógica.
- El trabajo de campo consistió en la puesta en marcha del proyecto pedagógico innovador.
- Los resultados se sistematizaron y evaluaron mediante el sistema de triangulación-cuadrangulación de los mismos.
- A partir de todo este cumulo de información, se elaboró el presente informe de investigación acción desde el aula.

3.2. Contexto o ámbito de la investigación

El contexto o ámbito de la investigación, desde el inicio del estudio, hasta cuando se concluyó, presentó las siguientes características:

- El contexto físico de la comunidad, explicado en el primer capítulo es la provincia de Espinar, con sus características propias y particulares del lugar. Características que tienen que ver con las dinámicas poblacionales, siendo la población agro céntrica, ganadera y minera. Cuenta mucho así mismo las formas de organización social y su representación, vinculados directamente con la organización del poder en el mismo espacio comunal así como en los contextos adyacentes a la misma. Todos estos aspectos se hallan descritos en el capítulo del presente informe.
- El espacio contextual de la Institución Educativa y del aula describe un conjunto de problemáticas específicas que atraviesa el aspecto educativo en la zona, siendo posible resumir cuestiones vinculadas, entre otras, la falta de oportunidades y la marginación en la atención prioritaria de la primera infancia, escasez de programas innovadores para nivel inicial, carencia de materiales y aspectos relacionados con el modelo institucional implementado, institución intercultural bilingüe. Está claro que esta institución educativa y el aula misma, es un universo de alta heterogeneidad desde la procedencia de los niños, la asimilación del aprendizaje, de las relaciones interculturales, y principalmente en cuanto al dominio lingüístico
- El contexto socio-cultural relacionado al sistema educativo vigente es diverso por ser una zona netamente andino intercultural, donde vivencian el dialogo de dos culturas, donde la vivencia andina es desplazado por la cultura occidental.

3.3. Actores a quienes se dirigió la propuesta

Los actores propiamente dichos, han sido los niños y niñas del aula en estudio y la docente de aula, con las siguientes características generales.

- Se inició y se concluyó con 30 niños y niñas, no se registró niños retirados.
- En el contexto de la Institución Educativa, la mayoría de docentes y la dirección mantuvieron, una actitud de observadores de la propuesta, más al contrario motivados y contagiados también, para incorporar esta propuesta en su labor pedagógica, el mismo que fortaleció el desarrollo de la propuesta innovadora

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación:

Técnicas y/o instrumentos	¿Qué es?	¿Para qué sirvió? (finalidad)
Ficha de diagnóstico sociolingüístico	Es un instrumento de auto-aplicación y/o hetero-aplicación de doble entrada; dónde al lado izquierdo se considera la relación de indicadores de observación y a lado derecho las descripciones de los mismos.	Se utilizó para definir la situación problemática de aula. También fue útil para determinar el nivel de competencia lingüística, ya sea en la lengua materna o en la segunda lengua de los estudiantes.
Prueba objetiva de comprensión lectora (de entrada, de proceso y de salida)	Es un instrumento de variada tipología de preguntas para responder en forma escrita, con el cual se ha evaluado al estudiante en forma personal y en momentos pre-determinados.	Sirvió para determinar el grado de comprensión lectora según el nivel literal. Su aplicación permitió evaluar los niveles de progreso en el antes, en el proceso y en el después de la experiencia.
El diario de campo	Es el principal instrumento de la investigación acción pedagógica que consiste en un diario de campo de uso cotidiano para registrar los episodios significativos observados en el aula.	Sirvió para registrar los episodios significativos en el proceso de deconstrucción y el sub-siguiente análisis categorial. También para registrar los episodios interesantes en el trabajo de campo así como las teorías explícitas que se han podido inferir de dicha aplicación.

En este trabajo el DIARIO DE CAMPO, fue un instrumento importante, en el desarrollo del estudio.

“En el cuaderno de campo se acostumbra a consignar, por una parte, los hechos observados, por otro lado, los comentarios del investigador y, finalmente, aquello que el investigador conceptualiza de la observación, como reflexiones teóricas, líneas de actuación, etc.” (Taylor y Bogdan 1998)

En el presente trabajo, el diario de campo fue un cuaderno de notas en el que registre todas las observaciones e incidencias significativas (fortalezas, debilidades), oportunamente.

Luego de concluir con el trabajo de investigación, el diario de campo se considera un instrumento importante de insumos, de lo que ocurrió en todo el proceso de la presente investigación.

3.4.1. Procedimientos de validación

Se entiende por validación como el proceso de revisión y aprobación de un instrumento, el contraste de los indicadores con los ítems (preguntas) que miden las categorías y sub-categorías de evaluación. Se estima la validez como el hecho de que una prueba o un instrumento sean de tal manera concebida, elaborada y aplicada, y que midan o valoren lo que se propone medir o valorar.

En el presente trabajo, el ‘juicio de experto’ constituyó la estrategia seleccionada para la validación de cada uno de los instrumentos aplicados, tomando en consideración la opinión de dos personas (el docente de aula y el docente acompañante).

Los procedimientos de validación correspondieron a los siguientes tres niveles de intervención y jerarquía:

- El docente-especialista del componente, mediante sugerencias académicas precisas sobre cómo elaborar un instrumento y cuáles deben ser los tópicos según las instancias de trabajo.
- El docente-acompañante (AP), a partir de seguimientos en el lugar sobre la funcionalidad y validez de cada uno de los ítems desarrollados y la reacción de los estudiantes a cada uno de los mismos.

- El Programa de especialización, mediante una revisión constante de avances, logros y correcciones de parte de la docente visitante del Ministerio de Educación y otras autoridades ocasionales.

3.4.2. Procedimientos de aplicación

Los instrumentos diseñados se desarrollaron en tres instancias específicas:

- En la prueba de diagnóstico. Sirvió para determinar cuáles eran los problemas básicos del aula desde varios criterios:
 - Problemas en el proceso de aprendizaje.
 - Problemas de comportamiento, valores, hábitos.
 - Problemas en el estilo de enseñanza en aspectos de metodología, instrumentos, evaluación, etc.
 - Problemas de espacio, infraestructura.
 - Problemas de relaciones humanas entre niños, entre docente y niños.
- En el proceso mismo de la innovación, contando que estos procedimientos se refieren con las sesiones innovadoras desarrolladas. El proceso ha supuesto el desarrollo de una propuesta pedagógica innovadora llevada a cabo durante tres meses y unos días, desde su evaluación de entrada hasta los resultados hallados con la evaluación de salida.
- En la salida, post-diagnóstico o de salida. En este caso, se aplicaron los mismos instrumentos de entrada en cuanto a estructuración, con diferente contenido en cuanto a ítems que posibilitaron demostrar los progresos y las situaciones críticas todavía subsistentes.

3.5. Procesamiento de la información.

Es indefectiblemente importante concebir que toda investigación genera investigación, sea cual fuere su naturaleza, modelo, tendencia, tipo o diseño. En el caso de la investigación, la información sirve para tomar decisiones y eso fue lo que ha ocurrido en el presente estudio.

3.5.1. Técnicas de procesamiento de diagnóstico, proceso y salida

Para el procesamiento de resultados en la instancia del diagnóstico, del trabajo de campo y de la instancia de salida, se han utilizado las siguientes técnicas de procesamiento de la información:

- Desarrollo de una sesión de aprendizaje, para determinar los problemas básicos desde la perspectiva de los estudiantes.
- Aplicación del meta plan para definir problemas.
- Definición de una lista de temas de evaluación y definición de resultados.
- Entrevista como prueba de entrada (pre-test), varios de proceso y salida (post-test).
- Discusión de los resultados en la entrada, proceso y salida.
- Guía de relación entre los resultados hallados en el proceso y la práctica pedagógica del docente.
- Respuesta y análisis de cada intervención para sustentar la gravedad de los problemas de aula.

3.5.2. Otras técnicas complementarias

Se ha recurrido también a técnicas estadísticas básicas que permiten explicar las tendencias de los resultados, sin hacerles perder la categoría de información cualitativa.

Estas técnicas fueron:

- El análisis frecuencial mediante tablas de doble entrada.
- Algunos estadígrafos básicos como la moda y el promedio aritmético.
- La representación gráfica de frecuencias
- El análisis de tendencias cuantitativas y cualitativas.
- los diagramas de evolución (que fueron gráficos para visualización una evolución entre una instancia y otra, es decir el factor tiempo).

3.6. Análisis e interpretación de resultados

Siempre se debe tener en cuenta que un análisis cualitativo ofrece ciertas características la relación que debe existir entre el fenómeno observado y la recogida de datos, el establecimiento de un proceso sistemático, ordenado, flexible mediada por una actividad reflexiva donde los datos se “segmentan” en unidades de significado. Además, se observa que en un procesamiento cualitativo, siempre se categoriza las unidades de

significado que tienen un carácter tentativo y flexible además del recurso intelectual de la comparación y el tratamiento de datos como actividad ecléctica.

Así, se ha entendido, que los procedimientos ni son puramente “científicos” ni meramente “mecánicos”, sino más bien una especie de “artesanía intelectual” donde los resultados son un tipo de síntesis de orden superior.

Pero, todas estas características no quiere decir la desestima de otras técnicas complementarias, especialmente las que proceden del paradigma de competencia.

Se aplicaron las siguientes técnicas de análisis e interpretación:

- Previo la definición de los instrumentos utilizados, se recurrió a la categorización y sub-categorización para la codificación de datos observados.
- Con la categorización y sub-categorización, se procedió a la estructuración categorial y análisis de cada aspecto captado.
- Se identificó lo que realmente sucede en el campo de los hechos (teorías implícitas) y lo que debería ser en términos utópicos o teóricos (teorías explícitas).
- Se procedió a describir las situaciones observadas, los ítems verificados y los fenómenos observados, sea con el diario de campo o con los instrumentos de evaluación que se fueron aplicando.
- Construcción de una estructura teórica nueva, diferenciando lo que ‘era un antes’ y lo que ‘es ahora’, procurando establecer diferencias precisas de progreso o de regresión, en el caso de las situaciones con evidentes signos de ‘no progreso’.
- Utilización del análisis de contenido (en el caso del diario de campo), matriz de disposición y transformación de datos y las matrices descriptivas.
- Elaboración de algunas matrices de evaluación mediante el proceso de triangulación-cuadrangulación.
- Definición de conclusiones.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS FINALES Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA

El IV capítulo es trascendente en un informe de investigación-acción, porque en ella se consigna los resultados y evaluación de la propuesta pedagógica alternativa, donde se explica los resultados de la aplicación del PPA y la evaluación de su ejecución, utilizaremos diversos recursos como:

Descripción de los resultados logrados recurriendo al sentido cíclico (dimensión temporal) de las instancias siguientes:

- Datos de evaluación en la entrada
 - Datos de evaluación en el proceso
 - Datos de evaluación en la salida
-
- Cuadros y esquemas de descripción en cada instancia
 - Descripción de datos y logros en esa estructura espiral
 - Evaluación con el sistema de triangulación y cuadrangulación sobre el impacto de la propuesta pedagógica innovadora

1.1. Análisis e interpretación de resultados

Para la evaluación, recurrimos al proceso de triangulación y cuadrangulación, que consiste en mecanismos que servirán para el análisis e interpretación de los resultados.

Esquemáticamente, estos procedimientos consisten en lo siguiente.

1.1.1. Proceso de evaluación diagnóstica o de entrada

Este proceso, tomó en cuenta los 20 niños del aula.

El instrumento utilizado la prueba de pre-test a través de una entrevista a los niños (anexos) y una batería de preguntas con la siguiente especificación:

Matriz de resultados 1-A: Situación de entrada (diagnóstico)

	Apellidos y nombres	Género	pre-test	
			Vq	Vc
1	HANCCOCCALLO CCORI YHON RODRIGO	V	12	B
2	PAUCCARA CCOMPI FLOR MILAGROS	M	11	B
3	PAUCCARA ZAVALA CRISTOFER WENAR	V	11	B
4	MERMA CARDENAS JOSUE	V	10	C
5	PAUCCARA CCOMPI LUIS	V	10	C
6	HUAMANI PACCAYA ANDERSON	V	09	C
7	QUISPE PAUCCARA FRANK	V	09	C
8	HUAMANI CCOMPI ESMERALDA	M	10	C
9	PAUCCARA ROJAS YENNI	M	11	B
10	CCORI MACHACCA LUZ CLARITA	M	12	B
11	PACCAYA COLQUE DANA LIZ	M	10	C
12	CCORI ZAMBRANO JOSE RAFAEL	V	10	C
13	HUAMANI ALCCA WALDIR AVELINO	V	09	C
14	HUAMANI HUANCARA AYDE	M	09	C
15	MERMA CARDENAS EDWAR	V	09	C
16	PACCAYA CHOQUE YASMIN NAYELI	M	08	C
17	PACCOSONCCO PAUCCARA DEYSI	M	08	C
18	PAUCCARA CCOMPI LUCERO AMANDA	M	10	C
19	PAUCCARA CONDORI AMILCAR	V	10	C
20	SOTO AYMA MILDER	V	10	C
PROMEDIO TOTAL			10.3	C

Fuente: Evaluación de entrada.

Analizando el cuadro, se interpreta que:

- En la evaluación de diagnóstico, participaron 20 niños, siendo 11 niños y 09 niñas las que conformaban el salón de clases.

- Se puede resaltar en primer término que, el rango de notas en el pre-test fue de 10.3 puntos vigesimales, siendo el calificativo 08 como la calificación más baja, y 12 como la calificación más alta. La referencia es vigesimal.
- El calificativo promedio obtenido por el grupo ha sido de 10.3 puntos. Esta nota nos indica el nivel situacional real en el aspecto de comprensión lectora.
- En cuanto a la referencia cualitativa de evaluación, se verifica que 05 niños tienen el nivel B de evaluación y 15 niños se ubican en el nivel C.

Matriz de resultados 2-A: Situación de entrada (diagnóstico)

Nivel	Equivalencia	fi	% relat.
A	16 – 20	0	0%
B	11 – 15	05	25%
C	10 a menos	15	75%
Total		20	100,0

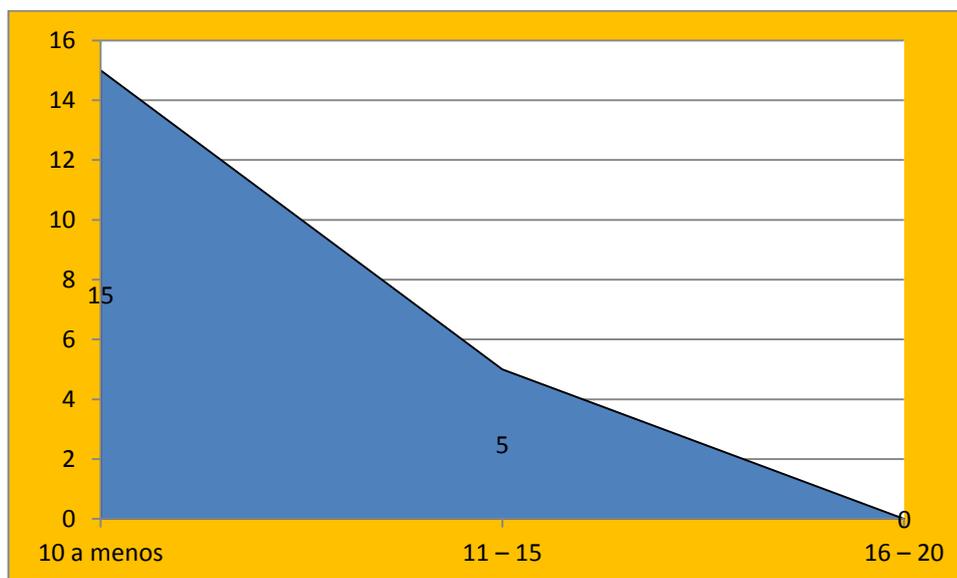
Fuente: Evaluación de entrada.

En términos relativos, se verifica que:

- Ningún niño llega al nivel A en la instancia de la evaluación de entrada
- El 25% alcanzaban el calificativo B.
- Más de la mitad (75% redondeado), tenían 10 o menos puntos en la evaluación de entrada. Situación preocupante que hizo pensar en la aplicación.

Presentación de tendencias

Diagrama de evolución 1-A: Situación de entrada



Fuente: Evaluación de entrada.

- En el gráfico se observa que 15 niños obtuvieron el nivel C
- 5 niños se ubican en el nivel B

1.1.2. Proceso mismo de la innovación pedagógica

En el proceso de la innovación se aplicaron, según consta en el capítulo II de la propuesta pedagógica una batería de preguntas (entrevista) de acuerdo al método PEQUES (P-L) de comprensión lectora.

La metodología se explica igualmente en el capítulo II, y en esta parte presentamos una síntesis de los calificativos logrados en tres momentos específicos. Siendo evaluación 1, la de entrada (diagnóstico) y la evaluación 3, la de salida (post-gnóstico), la evaluación de proceso es como sigue:

- Evaluación 2, realizado en la 12ª sesión.

Analizando el cuadro, se verifica lo siguiente:

- Resalta de inmediato el progreso interesante de los promedios en el grupo. Sabiendo que el promedio de entrada fue de 10.3 puntos vigesimales, en la 12ª

sesión, este promedio se elevó a 12 y finalmente, hacia la sesión 22ª el promedio se ubicaba en 14,3 puntos vigesimales experimentando mejoras.

- El análisis permite destacar que de la sesión de entrada hacia la 12ª sesión, se verificó un mejoramiento de 3.1 punto vigesimal; algo más que interesante. De la sesión 12ª hasta la 22ª sesión, el incremento fue 2.3 puntos vigesimales.
- Además, se puede apreciar que, la tendencia de comprensión lectora en la muestra, ha sido progresiva y casi sostenida. Esto querría decir que, el método HUCHUY ÑAWINCHAQKUNA evidencia aspectos interesantes en el propósito definido.

En esta oportunidad, el diagrama de evolución representa la distribución de los calificativos promedio de la muestra en la instancia de proceso, sesiones 12 de las 22 sesiones desarrolladas con la metodología, fuera de las sesiones de entrada y salida. En esta evaluación, se ratifica la tendencia moderada de progreso en la evaluación desarrollada.

Los resultados nos han venido dando la razón respecto a entender que un proyecto debe tener una continuidad y sostenimiento para lograr resultados interesantes. Se entiende por ‘continuidad sostenida’, el hecho de mantener un Proyecto en los principios, procedimientos y logística prevista además que los estudiantes evidencian que no retroceden en sus progresos; y por el contrario, o bien mantienen el nivel de evolución, o bien los van mejorando sostenidamente.

Relacionando a las teorías explícitas:

Tomando como referencia mi DIARIO DE CAMPO (registros desde el 02 de setiembre hasta el 20 de noviembre), y durante el proceso de esta innovación, se han hallado progresos interesantes en mi práctica pedagógica que sintetizo a continuación:

- Al iniciar la investigación en el desarrollo de las actividades permanentes y otras actividades, los niños mostraban apatía desganado y no participaban, tenían la atención dispersa porque se ponían a jugar a empujarse, a patearse por debajo de

la mesa, con sus pares generando bulla y desorden y no escuchan ni prestaban atención a la docente. A partir de esta situación problemática en aula establecimos normas de convivencia con propuestas de solución que surgió de los mismos niños, normas que no fueron incorporados con facilidad, sin embargo paulatinamente se logro incorporar con la resistencia de algunos niños.

- Así mismo esta situación también me llevo a un proceso de análisis crítico reflexivo hacia mis actitudes y competencias como profesional donde repensé y replantee muchas situaciones metodológicas y estrategias para realizar actividades más dinámicas, activas y significativas para superar esta situación que no solo era de los niños si no la falencia venía desde mi práctica docente.

El siguiente análisis de contenido puede resumir lo sucedido en la sesión 16

Registro de hechos	Interpretación	Categorías de análisis
De acuerdo al avance del proyecto los niños paulatinamente se empoderaron del proyecto quienes pedían a la profesora el desarrollo de la actividad.	Se evidencia gusto por los cuentos.	Empoderamiento del proyecto.
Llegada la hora del BIBLIOTECA AMIGA, los niños y niñas se levantan en orden, y por grupos, se acercan al sector de la biblioteca del aula, acomodándose en la alfombra sobre los cojines, recuerdan las normas de convivencia, para el trabajo en la biblioteca.	Desarrollo de la autonomía	Impulso al 'hacer por disfrute' y 'con gusto'
Se hace la lectura del cuento elegido por los niños, primero se pregunta a los niños que texto es, de que tratara el cuento, como serán los personajes, como empezara y como terminara. Se procede a la lectura del cuento, en el proceso se hace algunas interrogantes. Al finalizar la lectura se hace preguntas de comprensión a los niños dando mayor prioridad al nivel literal y algunas preguntas	Observé que los niños y las niñas estaban en proceso de desarrollo de sus capacidades de comprensión y otros ya habían logrado.	Ritmos y estilos de aprendizaje diferenciado. No forzar, si no respetar procesos de aprendizaje.

de los otros niveles, los niños responden ordenadamente a las preguntas.		
La mayoría de los niños, contestan a las preguntas realizadas, dando respuestas en su propio lenguaje, algunos cortos o más argumentados, dos a cuatro niños no contestaron porque estaban distraídos.	Argumentan respuestas en sus propio lenguaje	Responden a preguntas.
Cuando terminó la actividad se observa alegría, y ganas de continuar con la actividad.	Disfrute en los niños y niñas	Propósito pedagógico. Motivados para la lectura.

Fuente: Diario de campo del autor.

Analizando las categorías de la matriz:

- El primer logro fue el empoderamiento del proyecto en los niños, niñas y la forma cómo éste fue tomando significado porque a los niños les encanta los cuentos y escuchar sobre los mismos una y otra vez, por ende fue un medio excelente que se aprovechó para potenciar las capacidades de comprensión.
- El desarrollo de la autonomía en los niños se generó a partir de la aplicación del proyecto, que es del agrado del niño que genere deleite y disfrute.
- Todo este proceso de trabajo de investigación, se realizó respetando los ritmos y estilos de aprendizaje (formas y tiempos) de los niños y niñas, en ningún momento se forzó aprendizajes, se hizo de manera libre y espontánea.
- La mayoría de los niños, contestaron a preguntas sencillas o más complejas, dando respuestas de acuerdo a su nivel de comprensión textual, en su propio lenguaje
- Los niños sintieron que la actividad BIBLIOTECA AMIGA era la hora de mayor disfrute, espacio donde se desarrolla actividades pedagógicas de su interés conectado a sus propias vivencias contextuales.

1.1.3. Proceso de evaluación de salida

La evaluación de salida (post-gnóstico) se cumplió en la sesión 22ª del proyecto innovador, en tal sentido, se planifico hacia el 20 de noviembre.

Matriz de resultados 1-C: Situación de salida

N	Apellidos y nombres	Pre-test	
		Vq	Vc
1	HANCCOCCALLO CCORI YHON RODRIGO	17	A
2	PAUCCARA CCOMPI FLOR MILAGROS	17	A
3	PAUCCARA ZAVALA CRISTOFER WENAR	17	A
4	MERMA CARDENAS JOSUE	18	A
5	PAUCCARA CCOMPI LUIS	18	A
6	HUAMANI PACCAYA ANDERSON	18	A
7	QUISPE PAUCCARA FRANK	17	A
8	HUAMANI CCOMPI ESMERALDA	18	A
9	PÁUCCARA ROJAS YENNI	18	A
10	CCORI MACHACCA LUZ CLARITA	17	A
11	PACCAYA COLQUE DANA LIZ	12	B
12	CCORI ZAMBRANO JOSE RAFAEL	18	A
13	HUAMANI ALCCA WALDIR AVELINO	17	A
14	HUAMANI HUANCARA AYDE	14	B
15	MERMA CARDENAS EDWAR	16	A
16	PACCAYA CHOQUE YASMIN NAYELI	17	A
17	PACCOSONCCO PAUCCARA DEYSI	17	A
18	PAUCCARA CCOMPI LUCERO AMANDA	14	B
19	PAUCCARA CONDORI AMILCAR	17	A
20	SOTO AYMA MILDER	17	A
	PROMEDIO	17	A

Fuente: Evaluación de proceso.

Con estos datos de salida, se pueden analizar los progresos y las tendencias siguientes que sustentan los logros efectivos, tanto en términos cuantitativos así como en términos cualitativos:

- Se evaluó a 20 niños (a) que iniciaron el proyecto.
- Sabiendo que en la evaluación diagnóstica, el calificación más bajo fue de 06 y 12 como la calificación más alta, en la evaluación de salida, la calificación más baja fue de 10 y la más alta de 18 puntos vigesimales. Eso da a entender que el rango es 8 puntos.
- Respecto al calificación promedio de 9,1 puntos en la evaluación de entrada, fue superado hasta 14.3 puntos en la evaluación de salida. Este dato significa un crecimiento efectivo de 5.2 puntos entre las dos fases.
- Considerando la referencia cualitativa, se verifica que 17 niños alcanzaron el nivel A, 3 niños el nivel B con algunos avances relativos
- La moda cualitativa fue el nivel B, respecto a la primera evaluación que fue de C.

Matriz de resultados 2-C: Situación de salida

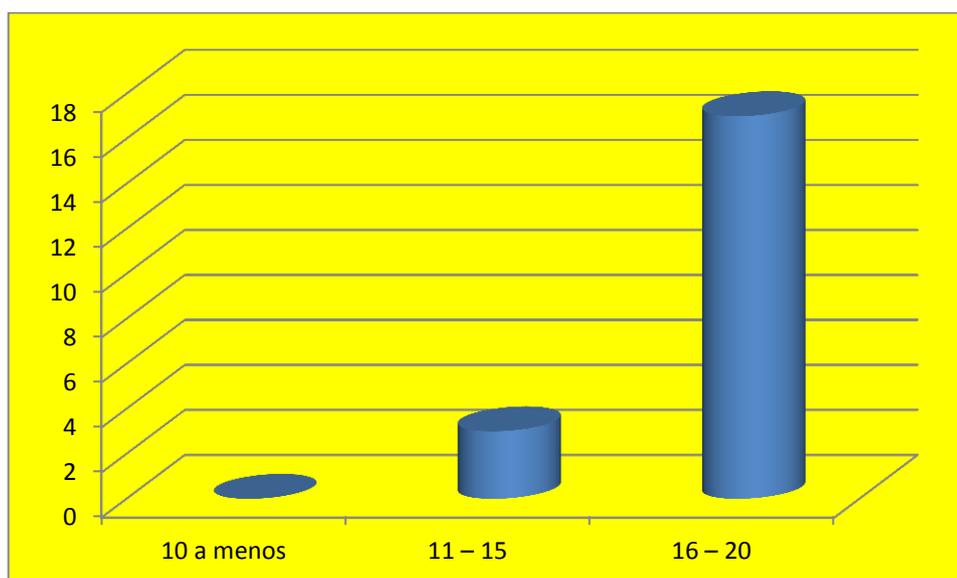
Nivel	Equivalencia	fi	% relat.
A	16 – 20	17	85%
B	11 – 15	3	15%
C	10 a menos	0	0
Total		0	100,0

Fuente: Evaluación de salida.

Con esta segunda matriz de resultados donde se presentan los datos resumidos de la tabla anterior, se comprueba que:

- 17 niños llegaron al nivel A en la instancia de salida, haciendo el 85%. relativamente llegan al nivel óptimo de comprensión.
- El 15% de niños evaluados lograron el nivel B; demuestran una comprensión lectora más que aceptable, este nivel se puede considerar como una fase de transición (o de proceso) hacia las escalas superiores.
-

Diagrama de evolución 1-C: Situación de salida



Fuente: Evaluación de salida

Se verifica esta vez una tendencia de crecimiento hacia el calificativo A (85%), disminuyendo relativamente hacia los calificativos B (15%) y no se observa niños el nivel C entendido como el punto medianamente a seguir trabajando procesualmente es este grupo.

1.1.4. Análisis y evaluación de tendencias

Con este título se pretende analizar y evaluar las tendencias de los resultados comparados entre la evaluación de entrada y la evaluación de salida.

a) Comparación de datos de entrada y salida

Esta comparación se realiza tomando en cuenta las notas cuantitativas y las notas cualitativas de ambas instancias, procurando evidenciar hasta en qué punto los niños se encontraban en el punto de partida de la propuesta innovadora y cómo se encontraron finalmente en el punto de culminación del proyecto innovadora, año 2017.

Verifiquemos la matriz siguiente:

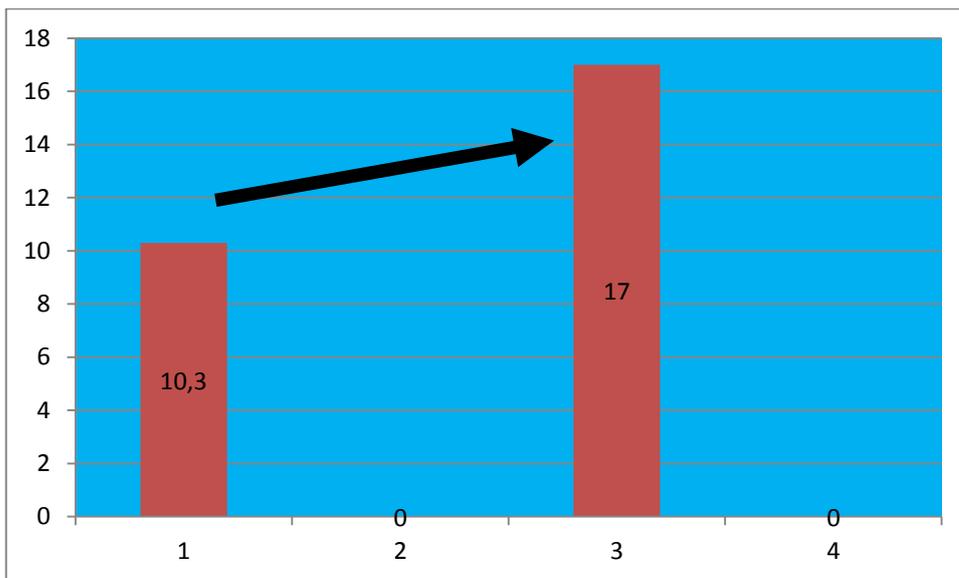
Matriz de resultados 1-D: Comparación entre la evaluación de entrada y salida

N	Apellidos y nombres	pre-test		Post-test		Comparación de datos
		Vq	Vc	Vq	Vc	
1	HANCCOCCALLO CCORI YHON RODRIGO	12	B	17	A	Mejóro
2	PAUCCARA CCOMPI FLOR MILAGROS	11	B	17	A	Mejóro
3	PAUCCARA ZAVALA CRISTOFER WENAR	11	B	17	A	Mejóro
4	MERMA CARDENAS JOSUE	10	C	18	A	Mejóro
5	PAUCCARA CCOMPI LUIS	10	C	18	A	Mejóro
6	HUAMANI PACCAYA ANDERSON	09	C	18	A	Mejóro
7	QUISPE PAUCCARA FRANK	09	C	17	A	Mejóro
8	HUAMANI CCOMPI ESMERALDA	10	C	18	A	Mejóro
9	PÁUCCARA ROJAS YENNI	11	B	18	A	Mejóro
10	CCORI MACHACCA LUZ CLARITA	12	B	17	A	Mejóro
11	PACCAYA COLQUE DANA LIZ	10	C	12	B	Mejóro
12	CCORI ZAMBRANO JOSE RAFAEL	10	C	18	A	Mejóro
13	HUAMANI ALCCA WALDIR AVELINO	09	C	17	A	Mejóro
14	HUAMANI HUANCARA AYDE	09	C	14	B	Mejóro
15	MERMA CARDENAS EDWAR	09	C	16	A	Mejóro
16	PACCAYA CHOQUE YASMIN NAYELI	08	C	17	A	Mejóro
17	PACCOSONCCO PAUCCARA DEYSI	08	C	17	A	Mejóro
18	PAUCCARA CCOMPI LUCERO AMANDA	10	C	14	B	Mejóro
19	PAUCCARA CONDORI AMILCAR	10	C	17	A	Mejóro
20	SOTO AYMA MILDER	10	C	17	A	Mejóro
	PROMEDIO	10.3	C	17	A	

Fuente: Matrices 1-A y 1-C.

Analizando:

- El promedio general entre las dos instancias mejoró notoriamente, pasando de un 10,3 vigesimal en la prueba de entrada a un 17 vigesimal en la prueba promedio de salida. Gráficamente, esta evolución se vería del siguiente modo:



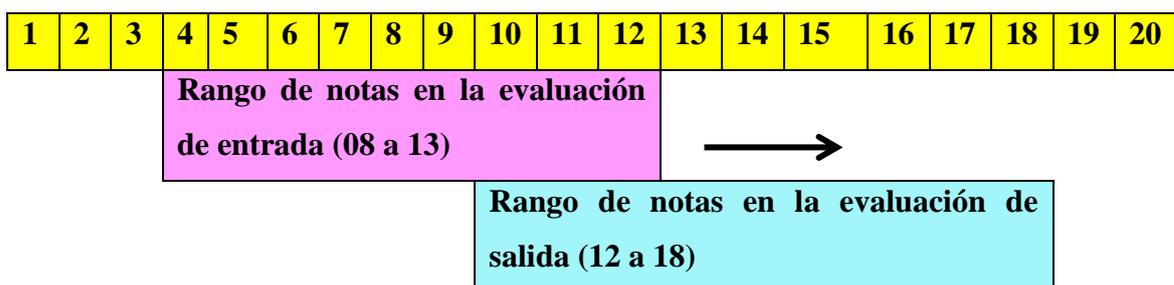
Fuente: Matriz 1-D.

- También se puede evaluar los límites (mínimo y máximo) del rango de notas cuantitativas obtenidas en la evaluación de entrada y en la evaluación de salida. Como se puede verificar, los calificativos mínimo y máximo en el inicio fue de 08 a 13 puntos vigesimales, mientras que en la evaluación de salida, este rango subió a 07 para el calificativo mínimo y a 17 para el calificativo máximo. En una representación gráfica descriptiva, esta evolución se vería de la siguiente forma:

Diagrama de evolución 2-D: Comparación de rangos en notas de entrada y salida

CALIFICACIONES DE RANGO ESTAN TODAS LAS CANTIDADES

IMPLICITA



Fuente: Matriz 1-D. Tesis IAP-IAE

- Finalmente, se puede visualizar mediante un diagrama comparativo de evolución cuál fue la situación estudiante por estudiante entre la prueba de entrada y la prueba de salida, para determinar los progresos de cada uno. Este diagrama se representaría del siguiente modo:

- En suma, los estudiantes que lograron mejorar su comprensión lectora en términos de progreso en cuanto su promedio vigesimal, han sido el total de 20 niños con progresos relativos y significativos.
- Una matriz final de análisis en la valoración tiene que ver con la cantidad de niños y niñas que lograron progresar de una situación cualitativa a otra, siendo el resumen:

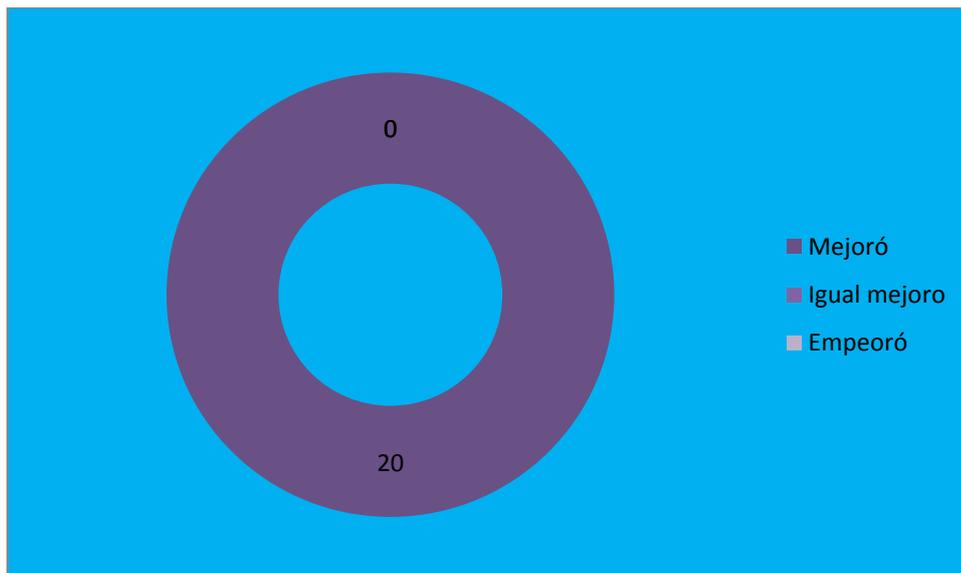
Matriz de análisis de resultados2-D: Comparación cualitativa de situación final

ANÁLISIS FINAL			
1°	Mejóro	20	100
2°	Igual mejoro	0	0
3°	Empeoró	0	0
		20	100

Fuente: Matriz 1-D.

- Esta evolución puede representarse gráficamente para figurarse y comprender el nivel de progreso de los estudiantes entre una y otra instancia. El diagrama tendría la siguiente disposición:

Diagrama de comparación3-D: Situación final de calificativos cualitativos en la evaluación de salida



Fuente: Matriz 1-D.

- Como se verifica en este último diagrama el total de 20 niños mejoraron en términos relativos, se puede concluir de este análisis de resultados que, el 85% equivalente a 17 y 3 niños que hacen el 15% se mantienen igual con algunos procesos concluyéndose que los niños han mejorado su situación de comprensión lectora en diferentes niveles, como sigue :
- Explora libremente los textos de la biblioteca de aula.
- Elige textos de su interés
- Realiza anticipaciones frente al texto.
- Describe imágenes para relacionar con el texto.
- Escucha atentamente lecturas y narraciones.
- Cuenta con sus propias palabras el texto narrado.
- Relata secuencialmente el texto.
- Hace inferencias sobre el texto.
- Realiza apreciaciones
- Concluimos el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados en la investigación acción pedagógica desarrollada en la I.E N° 482 Huayhuahuasi.

1.2. Evaluación de la propuesta pedagógica alternativa

Para evaluar la propuesta pedagógica alternativa, se han tomado en cuenta dos procedimientos, la triangulación y la cuadrangulación.

La triangulación básicamente consistió localizar una idea matriz luego de recoger las posiciones de dos o más personas de investigación. En nuestra investigación, estas personas fueron los estudiantes por un lado, el docente tesista por otro y el docente acompañante como tercer sujeto de triangulación.

En nuestra investigación, la triangulación conceptualmente, ha sido entendida como la combinación-contrastación de tres opiniones sobre el fenómeno de la propuesta pedagógica innovadora que se llevó a cabo, para evaluar los aspectos favorables y menos favorables en el proceso de investigación.

De los tipos de triangulación que se estudiaron en el programa, recurrimos al tipo de triangulación de investigadores, en el cual, tanto los niños así como la docente tesista y el acompañante pedagógico, hacen las veces de investigadores. Para este cometido, se ha recurrido a los siguientes instrumentos:

- Una encuesta o una entrevista grupal a los niños participantes del programa innovador (ver anexos).
- Una encuesta-entrevista con el docente acompañante (ver anexos).
- El diario de campo y análisis personal en el caso del docente tesista (ver anexos).

La cuadrangulación, en cambio, se ha entendido como un resumen dirimente de opiniones y puntos de vista para determinar el mejoramiento, continuidad o desecho de las categorías o situaciones evaluadas bajo la metodología.

Esquemáticamente, se han triangulado cada una de las categorías correspondientes a la estructuración categorial del problema de investigación y de la propuesta pedagógica innovadora llevada a cabo.

1.2.1. Resultados del proceso de triangulación-cuadrangulación

Estos resultados se presentan siguiendo el orden siguiente:

- La triangulación-cuadrangulación categorial, que incluye el análisis de cada categoría y sub-categoría (triangulación) consideradas ‘problemáticas’ para este proceso de síntesis del cruce de información (cuadrangulación).
- La triangulación temporal, que toma en cuenta la opinión del tesista en términos de un antes, el durante y el después de la innovación pedagógica y respecto a las categorías generales de análisis

a) Resultados de la triangulación en la comprensión lectora.

Es el aspecto de estudio de la investigación-acción. Por consiguiente la evaluación en este punto se define cuáles fueron los progresos de la propuesta innovadora.

TRIANGULACIÓN-CUADRANGULACIÓN de aspectos problemáticos en la instancia del proceso mismo de aprendizaje				
Sub-Categorías ‘problema’	Del docente investigador (a)	Del acompañante pedagógico	De los estudiantes de aula	Resultado del cruce de información
<i>No atienden en la narración de cuentos</i>	Los niños no se sentían motivados en la narración de cuentos, porque se pasan jugando, empujándose, y hacen mucha bulla y desorden	Los niños no cumplen con las normas de trabajo establecidas y muchas veces no atienden, porque el desarrollo de la sesión no es significativo.	‘No me gustan esos cuentos...’ ‘Me aburren esos cuentos...’ ‘Mi compañero me molesta’.	<i>Haciendo cruce de información, determinamos que es muy importante incorporar estrategias activas e innovadoras, así como actividades significativas, desde su vivencia, a partir de este cambio los niños mejoraron en su atención participando activamente.</i>
<i>No comprenden las narraciones</i>	Cuando se hacia la lectura yo narración de cuentos los niños no respondían a las preguntas,	En las primeras sesiones observe, que los niños no comprendían las narraciones y/o lecturas. A partir de la aplicación	Los niños simplemente contestan con un ‘No puedo...’ ‘No se...’	<i>Lo que al principio fue una carencia una dificultad, paulatinamente en el proceso los niños fueron progresando de acuerdo a la</i>

	por ende era porque no habían entendido	del proyecto innovador, se evidencio cambios sustanciales en los niños quienes ahora preguntan y responde.		<i>aplicación de la estrategia innovadora.</i>
<i>No cumplen con las normas de convivencia</i>	La incorporación de las normas de convivencia en los niños fue un proceso difícil..	los niños no cumplen los acuerdos establecidos en aula, generando bulla desorden, en el desarrollo de las actividades, el mismo que no permitía el logro de los objetivos establecidos.	‘Juego por que los niños me molestan...’	<i>La aplicación y cumplimiento de las normas de convivencia es importante para la formación de valores, hábitos en el niño y el desarrollo de las diferentes actividades, sin embargo en el proceso se logró paulatinamente, evidenciando mejoras.</i>
<i>No se respeta el proceso metodológico</i>	Reconozco que gran parte del problema de comprensión estaba también en mi metodología de trabajo. No desarrolle las	Ha sido notable que se evidencie diferencias importantes, entre la calidad de comprensión ‘antes’ y ‘después’ de aplicar la	‘Me gusta que llegue la hora del cuento...’ ‘Los cuentos son bonitos...’ ‘Me gusta contar cuentos...’	<i>Se hizo el tránsito de una situación crítica a una situación óptima, elevándose el nivel de comprensión de los niños y el gusto por la lectura, los meses de experiencia fueron</i>

sesiones, considerando los procesos metodológicos, así como los niveles de la comprensión lectora, por ende las actividades eran tediosas y aburridas..	propuesta innovadora. Se ha demostrado que ahora disfrutan de la hora del cuento participando activamente, respondiendo a preguntas de comprensión e interactuando con sus pares.		<i>bastante objetivo y aportador a partir del método innovador.</i>
---	---	--	---

4.2.2. Discusión de resultados finales

Se entiende por ‘discusión de resultados’ como el cruce de información de datos y resultados de la investigación con los datos, las teorías implícitas y las teorías explícitas. Por Ende, consiste en explicar los resultados obtenidos comparando con otros resultados, desde la perspectiva del autor con sentido crítico; en comparación con otros antecedentes.

En el presente estudio, queda a merced de la opinión crítica de los lectores los siguientes aspectos discutibles:

- Los resultados hallados en la presente investigación no siempre son las conclusiones finales, sino conclusiones provisionales y/o en proceso. Por qué los resultados conseguidos en tres meses no permiten una generalización en términos de tiempo y espacio, sino una evaluación particular de lo ocurrido en la Institución Educativa Inicial de Huayhuahuasi luego de aplicar la Estrategia
- Algunos elementos de información representan una tendencia más cuantitativa que cualitativa porque fue lo observado y verificado, mientras que la opinión o la sensación de progreso solo fue perceptible, porque el trabajo del docente es más empírico que teórico y las reflexiones debería estar a tono con esta visión, lo cual no es tan compatible con el sentido ‘teórico-reflexivo’ de estas

investigaciones, por cuanto siempre se tendrá la presencia de datos cuantitativos (estadísticos).

- También es discutible la reiteración de datos. Se verifica que subsisten muchas repeticiones de datos y apreciación de resultados por la misma naturaleza de la investigación. La intención fue establecer una relación entre hechos y explicaciones lo más detalladamente posible.
- Mientras los resultados deban compararse con otros estudios de datos más objetivos que subjetivos, siempre habrá una línea delgada entre la investigación cuantitativa y la cualitativa, porque no puede haber interpretación sin dato objetivo, y viceversa. Sin embargo, este criterio será discutible y se asume de acuerdo al presente trabajo; porque en la investigación cualitativa, los tiempos verbales que se utilizan son el presente y el pasado. En la investigación cuantitativa, se redacta en presente los conocimientos ya preestablecidos y en pasado los resultados obtenidos por el autor durante el trabajo de investigación.

4.2.3. En la investigación aportes científico-pedagógicos y reflexiones finales

Todo trabajo de investigación es un aporte científico hacia la educación, objetivo que se trabajó con mucho compromiso y tenacidad desde el momento que se inició el Programa de Especialización y se planteó el tema de estudio, pese a las dificultades y ocasionales debidas a muchas circunstancias.

Los aportes científico-pedagógicos del presente estudio se resumen en los siguientes enunciados:

- Se valida exitosamente la propuesta pedagógica innovadora relacionada con la con el hábito lector y el desarrollo de las capacidades lectoras.
- Los avances y logros evidencian un avance relativamente significativo de los resultados por el tiempo de solo tres meses que fue posible desarrollar la experiencia innovadora.
- Se confirma que la teoría constituye una reflexión ‘en’ y desde la ‘práctica’ mediante el proceso de deconstrucción-reconstrucción y el análisis categorial, y se evidencia que la realidad está constituida por hechos observables, por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por las personas en su interacción con los demás, niños y padres de familia.
- Se aporta el hecho de comprender, interpretar y explicar la realidad para transformarla, conforme los principios de la investigación-acción educativa e

investigación-acción pedagógica. En esta situación, se entiende la realidad del desarrollo del hábito lector de los niños en zona bilingüe intercultural y la posibilidad de mejorarla desde la influencia de sus hogares y la institución educativa.

- Se demuestra que la reingeniería educativa puede y debe salir desde el aula, con el compromiso de trabajo del docente y la participación espontánea autónoma de los niños y niñas. Con la influencia trascendencia del contexto social y cultural, para la formación de los niños y niñas en armonía sus saberes locales con el nuevo saber.
- Se valida la exitosa experiencia de la investigación acción desde dos vertientes complementarias: la investigación acción educativa y la investigación acción pedagógica.
- Por último, se demuestra que es posible desarrollar la investigación-acción en cualquier contexto educativo, aprender su significado y metodología y comprender que una participación comprometida es suficiente razón para aportar científicamente y hacer una reingeniería en nuestra práctica docente.

CONCLUSIONES

En conclusión sabemos que, para que la educación cambie y cambiemos todos, nosotros como parte del equipo de transformación debemos asumir el compromiso junto con los niños, niñas, y padres de familia, siendo parte de la gran movilización nacional por la mejora de los aprendizajes

1. Fue posible elevar el nivel de comprensión lectora a través del proyecto
2. El desarrollo de las estrategias innovadoras de , la hora del cuento cuentos fortalecieron el desarrollo de la comprensión lectora.
3. La implementación de la biblioteca de aula, considerando el interés, la edad y los ritmos de aprendizaje de los niños, se convirtió en un espacio vivo de interacción de niños, niñas, docentes y los materiales de lectura.
4. La aplicación de actividades a base de la lectura de cuentos, historias, leyendas, canciones, rimas, adivinanzas, permitió a los niños y niñas desarrollar el gusto por la lectura y las capacidades comprensivas.
5. A partir del enfoque crítico reflexivo se mejoró la ‘práctica pedagógica docente’ en el manejo de procesos pedagógicos, estrategias, metodologías.
6. Los padres de familia tuvieron una participación activa durante el desarrollo del proyecto acompañando a sus hijos con la lectura de cuentos en casa.

SUGERENCIAS

Dado que un estudio cualitativo y de investigación-acción prácticamente no concluye objetivamente en el tiempo-espacio, es pertinente plantear las siguientes sugerencias:

1. Los docentes de la Institución Educativa Huayhuahuasi del distrito de Coporaque y provincia de Espinar deben emplear estrategias innovadoras para mejorar los niveles de comprensión lectora en los niños y niñas.
2. Se recomienda la aplicación de la estrategia para fomentar el desarrollo del interés por la lectura en un ambiente de confianza seguridad y libertad
3. Las docentes de la I.E. deben promover el trabajo cotidiano del Plan Lector, para generar el gusto por la lectura y la comprensión de textos en los niños y niñas.
4. Se recomienda la propuesta de investigación-acción pedagógica en el campo educativo, con el objetivo de promover innovaciones desde el aula.

BIBLIOGRAFIA

Alarcón Napuri, R. (1991) Métodos y Diseños de Investigación del Comportamiento. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Fondo Editorial. Lima, Perú. p. 420

Arana Verastegui, Asisclo Ruffo; Hidalgo Torres, José Luis (2007) Tesis sobre “Taller de actividades dramáticas para elevarla autoestima, en los estudiantes del cuarto grado de secundaria del Colegio Privado “Trilce Internacional” del distrito de San Agustín de Cajas-Huancayo” Universidas Cesar Vallejo Lima-Perú.

Arroyo Casas, Carlos Liván; Gutierrez Reyes, Elizabeth_(2008) “Programa en base a títeres para desarrollar la autonomía en niños(as) de 5 años de la Institución Educativa “Fantasía” de el Tambo-Huancayo” Universidad Cesar Vallejo Lima Perú.

CAMPOS CORNEJO, L. L. (2002). Relación entre las Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento Académico en ingresantes de la Universidad Nacional Hermilio Valdizan, Huánuco. Tesis para optar el grado de Magíster en Investigación y Docencia Universitaria. Lima, Perú.

Díaz R. Aguirre, (2003) “Estrategia para promover el placer e la lectura en el aula” en estado de Mérida.

Goñi R. Sangama, (2007) Dramatización como técnica en la comprensión de textos narrativos en educación primaria” realizado en Lima Perú.

Hernández Sampieri, Roberto . Metodología de la Investigación. 3ra.edición. Editorial Esfuerzo S.A. México 2005.

Jara Hernández, Cristina Andrea y Jiménez Cárcamo Rocío Alejandra (2004) en la investigación titulada “Cuentos Infantiles: Técnicas De Mejoramiento del Discurso Narrativo En Niños Y Niñas De Educación Parvularia” Chile.

Luque V. Olinka y Quispe M. Fredy (2007) realizaron esta investigación sobre “El Proceso Lector y los niveles de comprensión Lectora en los estudiantes del Quito grado de Educación Secundaria de Educación Básica Regular de las Instituciones Educativas de la región Moquegua” Universidad Cesar Vallejo-Lima Perú.

Moreno Verdulla, A. y Sánchez Vera, L. (2006). El desarrollo de las habilidades lingüísticas en la educación infantil: literatura y tradición oral. En J. M. Serón Muñoz
Muñoz, R. N. (2003). La multidisciplinariedad en el cuento: algunas estrategias para su lectura. *ConSentidos*.

Olivera, Luis; Monge, Ladislado. Investigación Acción I. Modulo del Programa de Especialización EIB 2012-2014. IPN Monterrico (Lima), MED.

Olivera, Luis; Monge, Ladislado. Investigación Acción II. Modulo del Programa de Especialización EIB 2012-2014. IPN Monterrico (Lima), MED.

Olivera, Luis; Monge, Ladislado. Investigación Acción III. Modulo del Programa de Especialización EIB 2012-2014. IPN Monterrico (Lima), MED.

Olivera, Luis; Monge, Ladislado. Investigación Acción IV. Modulo del Programa de Especialización EIB 2012-2014. IPN Monterrico (Lima), MED.

Paredes G. y Saturno H. “usos de textos publicitarios como medio y material educativo para el aprendizaje de la lectura y escritura en los alumnos del primer grado de educación primaria del centro educativo 89001 ex prevocacional” en Perú en el año 2001.

PIAGET, Jean. (1993), Estudios sobre lógica y psicología. Barcelona: Ediciones Altaya, S.A

Restrepo, Bernardo. 2002. *Una variante pedagógica de la investigación acción educativa*. En: Revista Iberoamericana de Educación. Colombia. OEI.

ROCES MONTERO C. y otros (1999). Relaciones entre Motivación, Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios .

RODRÍGUEZ DE LOS RÍOS, L. A (2001) Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en Función al Género, Ciclo y Especialidad de Estudios. Tesis para optar el grado de Doctor en Psicología. Lima, Perú, p.268.

Saldaña G. y torres V. “nivel de comprensión lectora no literarios de los integrantes de 1998 a las escuelas de educación de la universidad nacional del santa” en Perú el año 1998.

Santos M. “los hábitos de la lectura en los niños de educación primaria” en Perú el año 2001.

REFERENCIAS DE FUENTES ELECTRÓNICAS:

LITERATURA INFANTIL. Un libro para cada edad. Pág. Web:

<http://literaturainfantil.suite101.net/article.cfm/literatura-infantil-un-libro-para-cada-edad#ixzz0mw4iB7XF>

CAMAÑO María de los Ángeles. "*Manual Básico del Docente*". Edición Cultural 2002. Polígono Industrial Arroyomolinos Calle C, núm. 15, Móstoles, Madrid-España. P3, p 95, p 112.

BIBLIOTECAS ESCOLARES/ CRA. Centro de recursos para el Aprendizaje, Ministerio de educación de Chile. Pág. Web: www.bibliotecas-cra.cl/index.htm

http://es.wikipedia.org/wiki/Comprensi%C3%B3n_lectora.

<http://mariallacamamani.wordpress.com/2007/12/13/componentes-del-aprendizaje-cooperativo/> .

<http://www.monografias.com/trabajos66/aprendizaje-colaborativo/aprendizaje-colaborativo.shtml>

http://dinamicasparalacomprencionlectora.blogspot.com/2009/08/dinamicas-para-la-comprension-lectora_20.html)

(<http://www.tecnicas-de estudio.org/memoria/memoria37.htm>)

(<http://www.uia.mx/formaciondeprofesores/Apoyos%20generales/wp%20AD%20Com oaprovechar.pdf>)

(<http://www.tecnicas-de estudio.org/memoria/memoria37.htm>)

(<http://www.uia.mx/formaciondeprofesores/Apoyos%20generales/wp%20AD%20Com oaprovechar.pdf>)

ANEXOS

REGISTRO FOTOGRÁFICO



Sector de Lectura y dramatización del aula



Niños participando en lectura grupal



Material elaborado para el sector dramatización



Niños dramatizando con apoyo de la profesora



Actividades de dramatización para la comprensión inferencial



Exposición de materiales elaborados por los niños y niñas

