

UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE EDUCACIÓN PRIMARIA



**EL CUENTO: ESTRATEGIA DOCENTE PARA LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO, ZONA RURAL
MÓRROPE**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

AUTOR

ROSA KELLY AQUINO ZAPATA

ASESOR

LINO JORGE LLATAS ALTAMIRANO

<https://orcid.org/0000-0001-5091-6568>

Chiclayo, 2020

**EL CUENTO: ESTRATEGIA DOCENTE PARA LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL NIVEL
PRIMARIO, ZONA RURAL MÓRROPE**

PRESENTADA POR:

ROSA KELLY AQUINO ZAPATA

A la Facultad de Humanidades de la
Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo
para optar el título de

LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

APROBADA POR:

Elizabeth Consuelo Santur Robledo
PRESIDENTE

Julia Vanessa Barrantes Castañeda
SECRETARIO

Lino Jorge Llatas Altamirano
ASESOR

Dedico esta tesis a mi querida madre, ejemplo de perseverancia y constancia e inspiración durante mi proceso formativo; a mis hermanos pilares de apoyo en mi formación y a mi hijo, soporte para la consolidación de mi carrera profesional.

KELLY

AGRADECIMIENTO

A mis asesores, Dr. Santiago Octavio Bobadilla Ocaña y al Dr. Lino Jorge Llatas Altamirano, quienes con gran entereza pudieron conducir el acompañamiento y monitoreo durante los diferentes procesos de la investigación, necesarios para la culminación de mi informe, documento que consolida mi formación académica y profesional.

A los profesores que me acompañaron y guiaron mi proceso formativo, y de manera especial a los profesores de las diferentes asignaturas que comprende la investigación educativa, determinando las pautas que ayudaron a desarrollar mis habilidades investigativas.

RESUMEN

La investigación analizó, si el cuento constituye una estrategia docente que viene siendo utilizado por los docentes en la comprensión lectora en estudiantes que cursan el nivel primario de educación básica en instituciones educativas públicas en la zona rural de Mórrope. Los sujetos que participaron en la investigación estuvo conformado por estudiantes cuya edad estuvo comprendido entre 10 y 11 años, donde la mayoría proviene del área rural y de una familia de naturaleza monoparental y nuclear. La investigación estuvo en el marco del enfoque cuantitativo, no experimental, en el nivel descriptivo con una muestra por conveniencia y donde los resultados determinaron que un 60 y 75 % cuando leen asumen un aprendizaje lineal, puesto que adquieren la capacidad para identificar texto, acontecimientos y narrar acontecimientos. Un 40 % de docentes recopilan cuentos reales, imaginarios, de diferentes contextos para incorporar en su proceso pedagógico como una estrategia para la comprensión lectora en los niños. Además, un 80% de docentes muy pocas veces implementan estrategias de lectoescritura desde el universo vocabular de sus estudiantes para promover sus primeros textos, trayendo consigo carencias para publicar sus producciones desde sus necesidades e intereses. Finalmente se concluye que un alto porcentaje de estudiantes movilizan sus aprendizajes basados en una comprensión lectora en el nivel lineal, dado a que las estrategias que implementa el docente están centradas un enfoque gramaticalista que no promueve los niveles de comprensión lectora, limitando la intención comunicativa de los estudiantes y por ende las dificultades de la lectoescritura.

PALABRAS CLAVE: Cuento, estrategias y comprensión lectora

ABSTRACT

The investigation analyzed, if the story constitutes a teaching strategy that has been used by teachers in reading comprehension in students who attend the primary level of basic education in public educational institutions in the rural area of Mórrope. The subjects who participated in the research consisted of students whose age was between 10 and 11 years, where the majority comes from the rural area and from a single-parent and nuclear family. The research was within the framework of the quantitative, non-experimental approach, at the descriptive level with a sample for convenience and where the results determined that 60 and 75% when reading assume linear learning, since they acquire the ability to identify text, events and narrate events. 40% of teachers collect real, imaginary stories from different contexts to incorporate in their pedagogical process as a strategy for reading comprehension in children. In addition, 80% of teachers rarely implement literacy strategies from the vocabulary universe of their students to promote their first texts, bringing with them deficiencies to publish their productions based on their needs and interests. Finally, it is concluded that a high percentage of students mobilize their learning based on reading comprehension at the linear level, given that the strategies implemented by the teacher are centered on a grammatical approach that does not promote reading comprehension levels, limiting the communicative intention of the students and therefore the difficulties of reading and writing.

KEYWORDS: Story, strategies and reading comprehension

CONTENIDO

1. PLAN DE INVESTIGACIÓN	8
1.1. Planteamiento del problema	8
1.2. Formulación del problema	12
1.3. Objetivos	13
1.4. Hipótesis	13
1.5. Justificación	13
1.6. Limitaciones	14
2. MARCO REFERENCIAL	15
2.1. Marco filosófico-antropológico	15
2.2. Marco teórico	16
2.2.1. Antecedentes	16
2.2.2. Bases teórico-científicas	18
2.2.2.1. Teoría sociocultural de Vigotsky	18
2.2.2.2. Modelo sociolingüístico de Godman	22
2.2.2.3. Enfoque constructivista	22
2.2.2.4. Enfoque Comunicativo textual	23
2.2.2.5. Enfoque Sociolingüístico de la competencia comunicativa	28
2.3. Marco conceptual	29
3. MARCO METODOLÓGICO	54
4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	59
5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	64
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
ANEXOS	80

1. PLAN DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

La comprensión lectora constituye un desempeño fundamental en el contexto del aula que debe ser evidenciada por los estudiantes en cualquier nivel de formación y en las diferentes asignaturas; es decir, ésta, asume una naturaleza interdisciplinaria y que debe ser gestionada en todas las áreas curriculares que describe el currículo nacional. Por tanto, comprender cualquier texto según el nivel de desarrollo del individuo que aprende implica el nivel de comprensión literal, inferencial y crítico, utilizando diferentes estrategias de manera que pueda utilizar sus propios códigos en relación directa con sus conocimientos previos, interactuando con el medio mediante la intervención de quien media su aprendizaje. Además, la comprensión lectora, está inserta como una competencia comunicativa dentro del currículo nacional, determinando que un estudiante que no adquiere esta competencia como tal, quedará excluida socialmente, por no tener acceso al conocimiento que se viene gestando en el mundo de la ciencia, el arte, la cultura y todo aquello que genera innovación mediadas por las tecnologías de la información y comunicación. Al respecto, UNESCO (2016):

La lectura es la forma que tenemos para acceder a los conocimientos, a la participación activa en la sociedad (leer un contrato, leer una boleta, leer un precio, leer la hora de un pasaje, etc.), dado que vivimos en un mundo letrado cada vez más complejo. Leer implica procesos distintos en diversos niveles, no se aprende a leer de una vez ni de la misma forma y, por ello, la competencia lectora se va aprendiendo y complejizando a lo largo de la vida. (P.,)

En el contexto europeo y asiático, entre los países que van bien, se identifican dos grupos según los resultados que describe (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2016). El primero liderado por Corea del Sur, Japón con una puntuación de 529, seguido por Finlandia con 523 y Alemania 508. El segundo en orden de resultados lo conforma Portugal, Francia, OCDE, España, Italia quienes han alcanzado puntuaciones que se encuentran comprendidos entre 480 y 500. Sin embargo, a pesar de haber diferencias en las puntuaciones alcanzadas, ambos grupos se encuentran en el nivel tres de acuerdo a los estándares

establecidos, según los niveles de desempeño de lectura establecidos en el PISA 2015. Así se tiene, que los estudiantes de estos países:

Tienen la capacidad para ubicar diversos datos que deben cumplir con varias condiciones, y en algunos casos, pueden identificar las relaciones entre estos datos. Además, pueden integrar diversas partes del texto con el fin de identificar la idea principal, comprender una relación o construir el sentido de una palabra o una frase. A su vez, son capaces de tomar en cuenta diversos criterios al momento de hacer comparaciones, contrastes o categorizaciones. Así también, pueden localizar información que no es notoria, incluso cuando hay muchos otros datos que compiten con esta información; y enfrentarse a otros tipos de obstáculos textuales, incluyendo ideas contrarias a sus expectativas, o expresadas en forma de negaciones. De la misma manera, pueden realizar conexiones, comparaciones y explicaciones, o evaluar críticamente alguna característica específica del texto. Finalmente, son capaces de comprender adecuadamente un texto apoyándose en sus saberes previos cotidianos; y, en ciertos casos, pueden reflexionar sobre un texto basándose sobre conocimiento menos común.

En el contexto Latinoamericano, los resultados de la prueba TERCE aplicado a estudiantes del tercer grado señala que el 55% de estudiantes tienen la capacidad para comprender un texto literalmente, en cambio un 48% a nivel inferencial y solo un 55% asume una posición crítica. (UNESCO, 2016)

Así se tiene que Argentina muestra que el 77% de los estudiantes se ubica por debajo de la media de 500 puntos (debajo del nivel 3). Es decir, que se trata de alumnos que difícilmente pueden utilizar la lectura de modo independiente como herramienta que pueda ayudar a adquirir conocimientos y habilidades en otras áreas de conocimiento; y solo tienen dominio en aspectos básicos asociados a la competencia lectora, tales como: tareas donde el lector ubica diferentes datos que pueden ser deducidos o que siguen diversas condiciones. Otras suponen reconocer la idea principal de un texto, comprender relaciones o elaborar significados con una parte limitada del texto cuando la información no es resaltada y el lector puede hacer

deducciones a un nivel elemental. Se incluyen comparaciones y contrastes basados en un único rasgo del texto. (PISA, 2009)

En el contexto nacional, los estudiantes peruanos, según los resultados de la evaluación PISA respecto a comprensión lectora, evidencian que en su mayoría se encuentran muy por debajo de la media, a pesar de haber mejorado algunas puntuaciones en forma creciente en los últimos años, sin embargo, aún no hay signos de haber alcanzado la competencia lectora, tal como refiere el (Ministerio de Educación, 2017) en los resultados que se describen a continuación:

En el nivel 2, tiene un porcentaje de 27,3%, porcentaje que determina la capacidad para ubicar uno o más datos utilizando la inferencia. Asimismo, realizan comparaciones o contrastes basados en un solo criterio. También, pueden reconocer las ideas principales de un texto, comprenden relaciones y construir significados a partir de una parte del texto cuando la información no es notoria y las inferencias a realizar son de baja demanda. Además, pueden comparar o conectar el texto con saberes previos ajenos al texto, recurriendo a su experiencia personal.

El 15% de los estudiantes peruanos se ubica en el nivel 3; pudiendo ubicar diversos datos que deben cumplir con varias condiciones, y en algunos casos, establecen relaciones. También pueden identificar la idea principal, comprender una relación o construir el sentido de una palabra o una frase, hacer comparaciones, realizar conexiones, comparaciones y explicaciones, contrastes o categorizaciones, localizar información que no es notoria, o evaluar críticamente alguna característica específica del texto. Adicionalmente, tienen la capacidad para comprender un texto a partir de sus saberes previos y, en ciertos casos, pueden reflexionar sobre un texto basándose en conocimientos poco común.

Y solo el 3,5% de alumnos peruanos alcanzan el nivel 4, estos por su capacidad pueden situar y estructurar diversos datos incrustados en el texto, discernir adecuadamente textos extensos y complejos, cuyos contenidos o formas puede resultar poco familiar, analizar el significado de matices de lenguaje en una sección del texto, teniendo en cuenta el texto en su conjunto. Así como usar los saberes previos formales o de carácter público para realizar hipótesis a partir del texto o evaluarlo críticamente. Finalmente, sobre los niveles superiores (5

y 6), son pocos estudiantes peruanos que logran desarrollar sus aprendizajes comprendidos en estos niveles, tales como, ubicar y organizar diferentes datos profundamente incrustados en el texto, e inferir qué información es relevante, comprender completa y detalladamente textos cuyo contenido o forma resultan pocos familiares, así como conceptos contrarios a sus propias expectativas. A su vez, pueden evaluar críticamente una lectura o realizar hipótesis sobre los contenidos de la misma. También en estos niveles se puede comprender completa y detalladamente uno o más textos, e incluso integrar información de más de un texto. También, se puede evaluar críticamente textos complejos sobre temas poco familiares o elaborar hipótesis a partir de estos textos, y, realizar análisis precisos y atender a detalle el texto que suelen pasar desapercibido.

En cambio, cuando se hace el análisis por países, respecto a la competencia lectora, el Perú logra en el nivel literal, inferencial y crítico, 60%, 50% y 47%, respectivamente. En cambio, los estudiantes del sexto grado a nivel de región han alcanzado en el nivel literal, 61%, inferencial, 56% y un 48% a nivel crítico. Y cuando se configura los resultados por País, se tiene que el Perú en el nivel literal, alcanza un 62%, inferencial, 56% y un 46% en el nivel crítico. (UNESCO, 2016).

Cada uno de estos resultados describen la situación real en la que se encuentra la competencia comunicativa de los estudiantes de la educación básica regular en el Perú, indicadores que requieren la atención del caso para implementar un conjunto de decisiones desde el organismo central, Ministerio de Educación y órganos desconcentrados y a nivel del área un conjunto de estrategias que deben ser impulsados por los docentes basados en fundamentos teóricos que recobren el rol del estudiante, donde éste sea el protagonista de su aprendizaje, asumiendo la lectura no sólo como una interacción con un texto, si no que sea un procesos que se vincula con sus actividades de niño o niña, cuando juega, cuando apoya las acciones cotidianas de la familia, en suma, revertir el enfoque de la lectoescritura, incluyendo sus procesos de metacognición y obviando estructuras sintácticas complejas.

En el contexto Regional, los estudiantes de Lambayeque que participaron en la evaluación censal de estudiantes en el año 2016 en el segundo grado, con respecto a lectura, el 26,4% se encontraban en el nivel de inicio, 36,1% en proceso y 31,1% en el nivel satisfactorio (Ministerio de Educación, 2016)

En el contexto de la institución educativa, escenario donde se lleva a cabo el objeto de estudio no es ajeno a la problemática descrita en el contexto europeo, asiático, latinoamericano y sobre todo nacional. Los estudiantes cuando se enfrentan a un texto según su naturaleza que puede ser descriptivos, narrativos, expositivos, solo pueden identificar algunas ideas o frases textuales, hacer algunas definiciones, organizan información, pero, sin tener en cuenta la secuencia que se produce, cuando se enfrenta a un objeto o situación, hacen algunas descripciones con una serie de limitaciones. La mayoría no tiene la capacidad para hacer inferencias independientemente que el texto sea continuo o discontinuo; el problema se agrava en este nivel cuando se trata de diversos contextos de lectura orientados a obtener mayor diversidad en la selección de textos. Finalmente, se puede decir que los estudiantes adolecen de las capacidades para construir significados y establecer relaciones no explícitas en el texto. Más, aún, cuando se trata de emitir un juicio crítico, evidenciándose que tiene pocos argumentos para manifestar sobre el contenido y el contexto del texto, haciendo ver que sus experiencias cotidianas no son aleccionadoras y además, se puede decir que la escuela tampoco se constituye en un espacio que promueva la comprensión lectora mediante estrategias que se familiaricen con su entorno, sino más bien, ésta alimenta estructuras sintácticas complejas, obviando aquel lenguaje común y cercano del aprendiz, tal como fundamenta el enfoque comunicativo textual.

Cada uno de los escenarios descritos han orientado a plantearse una serie de preguntas que abren la formulación del problema que orientada el proceso de investigación de acuerdo a la naturaleza del objeto en estudio y que se enuncian a continuación: ¿Los docentes utilizan el cuento como una estrategia para mejorar la comprensión lectora, sabiendo que éste, es común en el accionar cotidiano de la familia, teniendo como premisas las tradiciones, costumbres, mitos y todo un saber en el legado familiar?, ¿Incorpora el docente algunas estrategias que promuevan la comprensión lectora?, ¿Los estudiantes son los únicos responsables de poseer la competencia comunicativa?, ¿Los niveles de comprensión lectora, requiere la implementación de estrategias docentes en relación con el accionar cotidiano del estudiante?

1.2. Formulación del problema

Los resultados de la competencia comunicativa en los estudiantes de educación básica en nuestra sociedad peruana, siguen siendo deficientes, hay un alto índice de estudiantes que tienen grandes dificultades para inferir y argumentar diversos textos, trayendo consigo que los procesos que ofrece la escuela y las estrategias que viene implementando el sector no han estado orientado por la línea correcta, tal como indicadores que han sido descritos a partir de las evaluaciones ECE, TERSE, PISA. Desde esta perspectiva, se orientará el proceso de investigación que se viene implementando a partir de la pregunta: ¿Qué estrategias, basadas en

el cuento aplican los docentes para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes en las instituciones educativas del área rural, Región Lambayeque?

1.3. Objetivos

Comprender la naturaleza de la problemática del estudio, se centra básicamente en el objetivo general, que buscó analizar las estrategias, basadas en el cuento que aplican los docentes para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes en las instituciones educativas del área rural, Mórrope, Región Lambayeque.

Sin embargo, el estudio realizado fue analizado, teniendo como base a los objetivos específicos, tales como: analizar las estrategias que utilizan los docentes para promover la comprensión lectora en los estudiantes en las instituciones educativas del área rural, Región Lambayeque; determinar la percepción que tienen los docentes sobre los niveles de comprensión lectora de los estudiantes que cursan estudios en las instituciones educativas del área rural, Mórrope, Región Lambayeque.

1.4. Hipótesis

Teniendo en cuenta la naturaleza del problema y marco teórico de la investigación, se tuvo por conveniente responde la pregunta a partir del supuesto: Un alto porcentaje de docentes durante los procesos pedagógicos que implementa, utilizan estrategias sin considerar el cuento, eximiendo el gran bagaje cultural que tiene su contexto social y familiar, trayendo consigo, bajos niveles de comprensión lectora en los estudiantes del nivel primario de las instituciones educativas de la zona rural, Mórrope.

1.5. Justificación

Bernal (2010) menciona que “se considera que una investigación tiene justificación práctica cuando su desarrollo ayuda a resolver un problema o, por lo menos, propone estrategias que al aplicarse contribuirían a resolverlo.” (p. 106)

Por tal motivo, el estudio recobró importancia a nivel práctico porque constituyó un aporte para los docentes, puesto que proporcionará un análisis reflexivo sobre la importancia de contextualizar los diversos procesos pedagógicos a la experiencia del estudiante y de todo

aquello que le rodea en su escenario social, cultural y productivo y sobre todo a incorporar los enfoques sociocognitivo y lingüísticos de la competencia comunicativa. De esta manera los docentes asumirán que la comprensión lectora será posible desarrollarla en la medida que incorporen en el lenguaje del nivel niño con una intención comunicativa.

También, la investigación tuvo como finalidad propiciar en los docentes de la institución educativa que la competencia comunicativa debe ser asumida como una responsabilidad pedagógica dentro de sus funciones, y, si ésta no se desarrolla, forjaremos ciudadanos excluidos de la sociedad del conocimiento y a desarrollar una cultura del lenguaje solo para unos cuantos.

Además, el nivel práctico de la investigación generó impacto social, respondiendo a las políticas educativas vigente del Ministerio de Educación: Pensamiento crítico, desarrollar habilidades sociales, comunicativas, creativas y sobre todo liderazgo dentro y fuera del aula.

1.6. Limitaciones

La investigación realizada tiene una justificación práctica e impacto social, sin embargo, la limitación más resaltante está relacionada con la muestra de estudio, ésta no es representativa para llevar a cabo la generalización de resultados a otras realidades.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1. Marco filosófico-antropológico

García (2010) explica que “el hombre es un ser naturalmente social porque todo individuo humano necesita la ayuda de otros individuos de su propia especie para vivir, no de cualquier manera, sino como hombre.” (García: 168-169) Cabe destacar, que la cultura ayuda al desenvolvimiento y desarrollo del niño, ya que el proceso de aprendizaje se construye de acuerdo con la experiencia vivida en un entorno determinado, en la medida que la sociedad lo incentive para adaptarse a su entorno.

Desde esta perspectiva los procesos pedagógicos que implementa el docente, asumirá una posición o mirada filosófica de modo que pueda definir al niño como un sujeto que se desenvuelve dentro de un marco social y cultural. La función docente en el aula es sacar toda esa experiencia social que trae el niño y que ha transitado todo un ciclo de vida desde el momento que ha podido interactuar con la familia, familiares y luego en la escuela. En este contexto hay un cúmulo de experiencias que los docentes deben incorporar en los procesos de diversificación curricular y básicamente cuando se trata de acrecentar la competencia comunicativa.

En cambio Boecio (s/f) resalta indirectamente la función docente cuando dice “la persona es sustancia individual de naturaleza racional”. Fundamento filosófico que define respecto al sujeto que aprende, tiene un conjunto de capacidades que puede ser potenciado y será posible en la medida que el docente utilice las estrategias adecuadas. Sin duda, los niños como sujetos racionales a partir de su individualidad tienen la capacidad para resolver situaciones problemáticas, básicamente el problema de la comprensión lectora. La comunicación es consustancial al ser humano, por ello, no hay duda en que el niño a cualquier edad tiene un potencial para comunicarse. Rasgos que no deben pasar por desapercibidos en el escenario del aula, entonces se concluye que desarrollar los niveles de comprensión lectora requiere de un maestro que asuma una posición filosófica para deslumbrar y sacar todo ese saber cotidiano del niño y siendo la racionalidad algo natural, pues muy bien puede acrecentar sus habilidades para el lenguaje y la creatividad, produciendo textos escritos, orales, editando y publicando.

Se concluye que todo niño o niña por su naturaleza racional tiene la predisposición y disponibilidad para aprender, es un terreno fértil para irradiarse de sabiduría y el gusto por aprender, solo se requiere la mirada del profesor a la persona humana del estudiante para convertirlo en un artífice, gestor de conocimiento y potenciar sus habilidades comunicativas y sociales utilizando los recursos y estrategias cercanas a su realidad.

2.2. Marco teórico

2.2.1. Antecedentes

El objeto de estudio a lo largo del tiempo ha ido describiendo diferentes hitos y escenarios dentro del tratamiento bibliográfico en el contexto mundial, latinoamericano y nacional, dado a que reviste, tanta importancia, la comprensión lectora, donde se han visto inmersos por la problemática existente, organismos como la UNESCO y diferentes ministerios de educación, llegando a la conclusión, que éste problema, debe ser resuelto a partir de la definición de una competencia transversal y longitudinal que debe ser abordada en los diferentes niveles de educación, suscitándose así la competencia comunicativa, definida en el Tuning Europa y América Latina. Básicamente se tiene los estudios que fueron realizados por:

Gaona (2013), realizó una investigación en la asignatura de ciencias naturales aplicando estrategias de comprensión lectora y concluye:

Del 100% de las preguntas para la prueba literal se encuentra que en promedio los alumnos contestaron acertadamente el 44.6% de las mismas, para las de tipo inferencial contestaron acertadamente el 35.8% y para las de tipo crítico contestaron acertadamente el 36.4% de las preguntas. Se encontró que el promedio de aciertos en los diferentes tipos de 44,6 35,8 36,4 0 10 20 30 40 50 literal Inferencial Critico, comprensión lectora está por debajo del 50% (la mitad) de las preguntas presentadas en los test, lo que oscila entre los desempeños establecidos medio bajo (MB) y medio (M). También señala que los docentes perciben un sentimiento de apatía generalizada por parte de sus alumnos cuando se les plantea la actividad de comprensión lectora, dando como razones principales que no les agrada mucho, porque no les gusta leer, les da pereza analizar, solo quieren buscar la sección o párrafo textual donde está la respuesta sin dar lugar al análisis y a la argumentación propia o a la crítica en caso de que lo amerite. Aducen esta apatía a falta de técnicas de estudio y fomento de la lectura desde el hogar, además,

en la sociedad contemporánea la lectura ha sido relegada por las nuevas tecnologías, los estudiantes son visuales y auditivos, son ciudadanos digitales. Por estas situaciones los docentes califican, en promedio, el nivel de comprensión lectora de los alumnos a quienes enseñan 53 actualmente en un 2.5 siendo medio bajo según los desempeños establecidos para este trabajo.

Estudio que sirvió de base para establecer una comparación con el objetivo planteado en la investigación en cuanto a los niveles de comprensión lectora que poseen los estudiantes. También permitió establecer un símil en relación a la ubicación geográfica, confirmando una vez más, sobre la problemática de la competencia comunicativa tiene un carácter global y que será resuelta en la medida que sea asumida con un enfoque interdisciplinar a partir de diversas investigaciones y estrategias dentro del aula en forma articulada y contextualizada al escenario del sujeto que aprende.

Téllez (2015), realizó una investigación, influencia de las estrategias metodológicas aplicadas por la docente en la comprensión lectora, en donde afirma:

La gran parte de estudiantes de la muestra aún no adquiere el nivel crítico en su totalidad, presentan deficiencias para emitir un juicio o proporcionar una opinión, sólo algunos tienen el nivel crítico ya que fueron capaces de hacer una crítica y brindar opiniones, la minoría no alcanza en su totalidad este nivel de comprensión lectora. Al parecer no leen las interrogantes o les resulta aburrido analizar. Siempre en relación a los niveles de comprensión lectora, según la entrevista que se le realizó a la docente, ella expresó que sus alumnos poseen los tres niveles de comprensión lectora pero que existen estudiantes que tienen dificultades en el análisis inferencial y crítico. Según lo observado, las habilidades identificadas que corresponden a los de diferentes niveles de comprensión lectora, fueron: identificación de palabras desconocidas, dar significado por el contexto, inferencia a través de imágenes, identificación de la idea central, facilidad para usar el diccionario, pero cuando se les hacían preguntas donde debían expresar una crítica u opinión pocos alumnos participaban.

La comprensión lectora un proceso interactivo y de construcción de significados necesita de técnicas y estrategias para poder desarrollarse eficazmente. La razón principal para enseñar estrategias es facilitar la comprensión en los estudiantes, quienes necesitan saber que siempre se lee con un motivo o propósito determinado según los niveles de comprensión en la

medida que interactúen con textos escritos. El programa utiliza estrategias antes, durante y después de la lectura las mismas que establecen propósitos, activación de saberes previos, anticipaciones, preguntas; siendo el niño o niña un agente activo para comprender el texto a cabalidad permitiendo así el desarrollo de sus habilidades en la comprensión de textos.

Este trabajo se relaciona con la investigación por cuanto la comprensión lectora constituye una capacidad comunicativa básica y es justamente donde los investigadores han hecho énfasis a su mejoramiento a través de talleres de lectura que de acuerdo a sus conclusiones produjo resultados positivos logrando el desarrollo de las habilidades lectoras de anticipación, inferencia, identificación de idea principal, estructura de texto y vocabulario. Concordando con las autoras en lo vital que resulta el desarrollo de habilidades lectoras en los alumnos que les permita discriminar y asumir una posición crítica con respecto a la información leída.

Este trabajo de investigación nos ha permitido reconocer las dificultades relacionadas con la comprensión lectora en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico teniendo como posibles causas un deficiente fortalecimiento en la orientación estratégica por parte del docente y poco por parte de la familia, situación que trae como consecuencia que los estudiantes no comprenden lo que leen; siguiendo esto orientaré este trabajo a desarrollar la comprensión lectora a partir de estrategias que faciliten la autonomía del alumno y a la vez desarrollen sus habilidades para reconocer información explícita e implícita; así como adopten un punto de vista en torno a lo leído.

2.2.2. Bases teórico-científicas

2.2.2.1. Teoría sociocultural de Vigotsky

Para la teoría sociocultural el aprendizaje es el resultado de una interacción social entre dos o más personas. Por ello, la mediación del profesor desempeña un papel importante durante la etapa escolar de cada individuo. Flores (2000) cita uno de los principales aportes de Vygotsky en relación al aprendizaje sociocultural: “la cultura provee al ser humano las herramientas necesarias para transformar su entorno, adaptándose activamente a él”. (p. 122) El estudiante cuando se relacione con su medio, aprenderá que, los actos cambian de acuerdo con el desenvolvimiento del individuo en un entorno determinado. Además, “la ley fundamental de la adquisición de conocimiento plantea que éste comienza siendo interpersonal para, a continuación, internalizarse o hacerse intrapersonal”. (p. 125)

En esta circunstancia, el aprendizaje se adquiere en su entorno, el alumno, es un ser sociable por naturaleza y necesita interrelacionarse con el medio que lo rodea. A partir de esta experiencia, los estudiantes desarrollan sus habilidades sociocomunicativas, que constituyen las piezas fundamentales para formar estudiantes aptos para enfrentar cualquier reto que se le presenten en su vida cotidiana. Después de interactuar en su contexto, el niño orientará los aprendizajes adquiridos y los asimilará según su convicción.

Para Vygotsky (1979) como se mencionó en Flores (2000) “la comprensión y la adquisición del lenguaje y los conceptos, por parte del niño, se [realiza] por el encuentro con el mundo físico y sobre todo por la interacción entre las personas que lo rodean.” (pp. 127-128). Por tanto, es destacable considerar, desde el nacimiento, a la cultura como base de socialización para el niño en proceso de aprendizaje, debido a los distintos usos del lenguaje y textos escritos que se fomentan dentro de cada familia. Todos potencian sus habilidades comunicativas con el paso de tiempo, siempre y cuando el docente y padre de familia fomente ambientes que faciliten el aprendizaje entre iguales.

Asimismo, Lev (1979) distingue dos niveles en el desarrollo de la persona: el real y el potencial. En el nivel real indica cuánto ha desarrollado el niño hasta el momento por sí solo, en cambio, en el nivel potencial muestra qué es capaz de hacer el estudiante, con la ayuda e intervención de un tercero, quien puede ser el docente o sus coetáneos. Por ello, el profesor participa como orientador y facilitador de los niños, y brinda ayuda a quien le cuesta realizar alguna actividad; del mismo modo, ellos pueden llegar a solucionar problemas si se les brinda ayuda suficiente para la misma. (Flores, 2000, p. 129-131)

Desde la perspectiva Vygotskyana, el autor antes citado hace referencia al papel que cumple las relaciones interpersonales en el desarrollo de los niños:

La interacción entre alumnos puede ser utilizada como un recurso de primer orden en el aula y puede facilitar de manera privilegiada el desarrollo de capacidades tanto cognitivo-lingüísticas como de equilibrio personal, de relación interpersonal y de actuación en grupos sociales más amplios, pero para ello deben delimitarse de manera adecuada los tipos de actividades (p. 166)

Esto significa, que en toda interacción se requieren potenciar habilidades sociales y comunicativas, ya que existen personas que se expresan coherentemente, pero, respecto al trato

con los demás, carece de tino o prudencia. En tal sentido, se necesita verificar las metodologías utilizada en aula, puesto que los estudiantes necesitan interrelacionarse, como condición necesaria para apoyarse mutuamente y así, la mediación puede aparecer de manera natural, donde gracias a la participación de un tercero se mejora la situación entre dos partes en problemas.

Es por ello, que las ideas pedagógicas de Vygotsky son detalladas, por Trilla (2005), de la siguiente manera:

La incorporación de instrumentos de naturaleza simbólica a través de la enseñanza formal media el desarrollo en el sentido de amplificar el conjunto plurifuncional que es la conciencia y, por tanto, todas sus funciones como la memoria, la atención, la resolución de problemas y semejantes. (p. 221)

Dicho de otro modo, los instrumentos de naturaleza simbólica, tales como el lenguaje, palabra, frase, gesto, gráfico, imágenes, etc., permiten al niño descubrir nuevas capacidades, habilidades y actitudes conforme se relaciona con sus compañeros y con su entorno. Además, el lograr desarrollar habilidades comunicativas y sociales le ayudará a resolver y proponer actividades donde aprenda cooperativamente, dando lugar a que el más capacitado ayude a un principiante y entre ambos se apoyen para lograr metas comunes, más aún cuando se trata de resolver conflictos dentro del aula.

Asimismo, se destaca otra idea de Vygotsky respecto a la metodología a utilizar en el salón de clase:

Si la persona se construye de fuera hacia adentro gracias a aquello que aprende a usar en el ámbito de sus relaciones sociales, no cabe duda que la instrucción, el aprendizaje, aquello que se aprende, precede a la propia conciencia y a la actividad psíquica individual. (Trilla, 2005, p. 221)

Según esta postura, el aprendizaje será relevante cuando sea resultado de la interacción social entre amigos y en acción conjunta con el profesor. En este intercambio de ideas se enriquecerá, pues de nada sirve transmitir información cuando al niño no le resulta importante, y menos cuando no es útil para su vida diaria.

Además, Trillas (2005, p. 221) aclara la postura de Vygotsky en relación a las actividades grupales que suelen realizarse dentro del aula, pues “critica las pruebas psicométricas y el cociente intelectual porque únicamente miden aquello que ya es capaz de hacer autónomamente una criatura, pero son incapaces de medir aquello que es capaz de hacer con la ayuda de otra persona más capaz”. Es decir, resulta inoportuno aplicar evaluaciones individualizadas ya que estas no preparan a los estudiantes para enfrentar los obstáculos del camino; al contrario, el niño requiere relacionarse con su medio para potenciar sus habilidades sociales y comunicativas, a la vez que se da cuenta de la importante labor que ejerce un tercero, en el momento de lograr un nuevo aprendizaje.

Siguiendo esta línea, el autor continúa especificando lo siguiente:

La zona de desarrollo próximo condensa muchas de las ideas de Vygotsky en el sentido de entender que, en el ámbito de lo social, las personas se implican en la realización conjunta de actividades y se establece un funcionamiento interpsicológico de modo que, con relación a una tarea determinada, la persona más capaz hace de conciencia vicaria, externa, y guía la conducta de las herramientas implicadas en la resolución de la tarea. (Trillas, 2005, p. 222)

De lo antes mencionado, se deduce que al niño le falta desarrollar actividades junto con un par o experto que conlleve a reforzar el nuevo aprendizaje por adquirir. De ahí, la necesidad, que el profesor sugiera actividades de integración, socialización e interacción entre compañeros, para que se cree un clima acogedor, donde todos se conocen, respetan, apoyan y valoran tal y como son.

A modo de conclusión, “se trata de educar para desarrollar capacidades en las personas que las hagan competentes en un contexto social y cultural determinado” (Trillas, 2005, p. 222), esto conlleva a formar niños comprometidos con las tareas de aprendizaje que se presentan en el aula, porque solo realizándolas pueden prepararse para determinadas situaciones en su vida cotidiana, que a la larga los conducirán a desenvolverse como buenos ciudadanos y futuros profesionales del país, con alta capacidad para la toma de decisiones, trabajo en equipo y solución de conflictos de manera pacífica.

2.2.2.2. Modelo sociolingüístico de Godman

Según Mazzola, Ferramola y Rodríguez (2005) Kenneth Goodman como máximo exponente de este modelo definió a la lectura como un proceso psicolingüístico en el que interactúan pensamiento y lenguaje. También expresó que la lectura es un proceso de lenguaje, que el lector es usuario del mismo, que los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura y que lo que realiza el lector no es accidental, sino que es el resultado de su interacción con el texto. La construcción del sentido se lleva a cabo a través del uso que hace el lector de la información gráfica, fonológica, sintáctica y semántica que está presente en el texto y en el lector. Este último es capaz de seleccionar las claves más relevantes de cada aspecto para construir el sentido. Lo antes mencionado señala el papel activo que el lector desempeña en el proceso de lectura, utilizando tanto su conocimiento lingüístico como su experiencia.

Goodman también ha adoptado el término “transacción” en relación al proceso de lectura y expresa que el escritor construye un texto a través de intercambios con el mismo a medida que se expresa su significado. No sólo el texto se cambia sino también los esquemas del autor, en lo que respecta a sus formas de organizar el conocimiento. De igual manera, los esquemas del lector se modifican durante la lectura del texto a través de los procesos de asimilación y acomodación descritos por Piaget. En realidad, tanto el lector como el autor transactúan no sólo con el texto, sino también con el medio cultural, social y personal (Mazzola, Ferramola y Rodríguez, 2005).

2.2.2.3. Enfoque constructivista

El proceso de enseñanza-aprendizaje, posee carácter individual y endógeno, pero también se sitúa en el plano de la actividad social y la experiencia compartida. El niño aprende de acuerdo con sus potencialidades, es decir, cada uno aprende en forma particular, dadas las características intelectuales y genéticas que se posee, sin embargo, el aprendizaje también está determinado por las relaciones que se establecen con otras personas. En este sentido, el niño construye el conocimiento gracias a la mediación de otros, en un contexto particular (Barbera, 2000)

El constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Las personas que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimiento y experiencias que existen previamente en el niño, como resultado se puede decir que el aprendizaje no es pasivo ni objetivo, por el contrario, es un proceso subjetivo que cada sujeto va modificando constantemente a la luz de sus experiencias (Ramos 2007)

El constructivismo se debe entender como un marco explicativo que parte de la concepción social y socializadora de la educación, al integrar todo un conjunto de aportaciones de diversas teorías que tienen como denominador común lo que se constituye como principio del constructivismo. Esta concepción de la educación no hay que tomarla como un conjunto de recetas, sino como un conjunto de postulados que permitan, dentro de lo posible, diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones sobre la enseñanza (Coll , 1993).

En el Constructivismo, el estudiante es quien aprende y no el profesor quien enseña, involucrándose con otros estudiantes durante el proceso de construcción de conocimiento como construcción social, tomando la retroalimentación como factor fundamental en la adquisición final de los contenidos. En definitiva, el constructivismo asume que el estudiante en la escuela aprende y se desarrolla en la medida en que puedan construir significados que estén de acuerdo con los contenidos que figuran en los currículos escolares. Esta concepción implica una aportación activa y global por parte del niño y el docente actúa como guía o mediador. (Montero, Zambrano, & Zerpa, 2014)

2.2.2.4. Enfoque comunicativo textual

Honigman (2008) afirma que este enfoque tiene como finalidad esencial el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante. Esta modalidad comunicativa es completamente diferente de las tradicionales concepciones pedagógicas en el área de lenguaje y comunicación, las cuales daban privilegio al conocimiento y el análisis de estructuras gramaticales tomadas de la lengua escrita, así como el enfoque historicista y formalista de la literatura.

Esta nueva concepción está basada en los aportes de teóricos como Vygotsky, Piaget y Ausubel, y sus propuestas relacionadas con el aprendizaje significativo, así como en las aportaciones de la lingüística actual (por ejemplo, la lingüística del texto, que plantea al texto como unidad básica de comunicación); la psicolingüística, que explica el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje; y la sociolingüística, que se ocupa de la variabilidad del uso de la lengua en diferentes contextos sociales. Asimismo, considera el análisis del acto del habla planteado por la pragmática (Honigman, 2008).

Según Vásquez (2012) Hablamos de enfoque comunicativo textual cuando el punto de atención es el texto, reconociéndolo como una unidad real de comunicación que se enmarca en un contexto determinado, tiene una finalidad y destinatario concreto. Por ello, la propuesta actual defiende el uso en el aula del texto "reales", los que utilizamos para relacionarnos socialmente. Los relatos de experiencias, las cartas, las instrucciones de juego o de uso de algún aparato, las descripciones, etc., son el punto de inicio en la enseñanza de la lengua.

En esta perspectiva y relacionado con el primer aprendizaje de la lengua escrita, es unánime la opinión de Camps, Kaufman, Pasquier, Dolz y Teberosky que apoyan el abordaje de la lectura y escritura a partir del ambiente en los que aparezca de forma evidente, para el estudiante, el valor funcional de la lengua escrita. Por ello, independientemente del conocimiento del código que los niños posean, es coherente que se les propongan actividades partiendo de textos, considerando, además, que la mejor forma de aprender el código es intentando leer y escribir algo con significado y que interese (Vásquez, 2012).

Vallejo (2014) señala que, a través del Enfoque comunicativo textual, se busca desarrollar las competencias de comunicación para que el estudiante puedan comunicarse de manera eficaz, utilizando diversos códigos verbales y no verbales, como herramientas para desarrollarse y construir una sociedad más democrática, inclusiva e intercultural.

Loayza (2007) afirma que el desarrollo curricular del área está sustentado en el enfoque comunicativo textual, que comprende:

- La posición comunicativa: Propone que al leer un texto se busca satisfacer diversas necesidades (informarse, aprender, entretenerse, seguir instrucciones, etc.); del mismo

modo, escribir significa tener en claro a quién se escribe, para qué y sobre qué se escribe. Así, los niños reconocen que la función principal del lenguaje es establecer la comunicación, intercambiar y compartir ideas, saberes, sentimientos y experiencias, en situaciones auténticas. En este enfoque, se le da importancia al hecho comunicativo en sí mismo, pero también se aborda la gramática y la ortografía, con énfasis en estrategias de enseñanza y aprendizaje que favorecen el manejo y la aplicación reflexiva de esos aspectos y no en lo normativo.

- La posición textual: Considera al texto como unidad lingüística de comunicación y que el lenguaje escrito está constituido por diversos tipos de texto que responden a distintas situaciones de comunicación. Por ello, los niños aprender a leer y escribir interactuando con textos reales y auténticos porque desde un texto completo podemos trabajar con nuestros alumnos aspectos gramaticales, de ortografía, coherencia, cohesión, concordancia, entre otros, y no de manera aislada. Cuando el estudiante trabaja solo con letras, sílabas o palabras sueltas, muestran dificultades para entender el sentido del lenguaje escrito; por eso, es indispensable que la escuela asuma las mismas dimensiones de uso que otorga la vida cotidiana a la lectura y escritura.

2.2.2.4.1. Situaciones de comunicación

Vallejo (2014) manifiesta que para desarrollar el enfoque comunicativo textual debemos generar diversas oportunidades en el aula para que el alumno exprese sus ideas, sentimientos, emociones, preferencias e inquietudes, con libertad y claridad; valorando la identidad lingüística de cada niño y ampliando su repertorio comunicativo. Es decir, facilitar el uso de la comunicación en situaciones auténticas y reales, para ordenar el pensamiento, expresar el mundo interno, anticipar decisiones y acciones, así como para interactuar en sociedad y vincularnos como grupo social.

El uso del lenguaje en forma real responde a la necesidad de que la comunicación tenga un propósito y que parta de esa intención comunicativa (sentido de la comunicación: ¿Por qué me comunico?, ¿para qué me comunico? (Vallejo, 2014).

2.2.2.4.1.1. Situación significativa

Según Demarini, Martínez y Robladillo (2015) la situación significativa es una condición generada intencionalmente por el profesor, que tiene las características de ser retadora o desafiante para el estudiante. Esto para de generar un adecuado flujo del aprendizaje.

Demarini, Martínez y Robladillo (2015) afirman que la situación de aprendizaje que genera el docente debe, en lo posible, movilizar no solo habilidades cognitivas, sino también recursos afectivos, volitivos, actitudinales, etc. Se tiene que considerar que los retos planteados puedan ser alcanzados por los niños, poniéndolos al límite de sus capacidades. En términos de Vigotsky, el reto o desafío se halla en la Zona de Desarrollo Potencial no en la Zona de Desarrollo Real. Según lo manifestado para formular una situación significativa se debe formular los siguientes elementos:

- Descripción: En primer lugar, se describe el entorno o condiciones a partir de las cuales se generará el reto o desafío.
- Reto o desafío: Un segundo elemento es redactar claramente el reto o desafío para el niño, que puede hacerse en forma de pregunta o no.

2.2.2.4.1.2. Situación comunicativa

Honigman (2008) señala que la situación comunicativa hace referencia a las condiciones espaciales (dónde) y temporales (cuándo) en los que se produce el hecho comunicativo.

La situación comunicativa es el entorno en el que se realiza la comunicación, es decir, momento en que se produce un intercambio informativo entre los participantes de este acto comunicativo. En esta transacción están presentes los interlocutores, las circunstancias, la intención comunicativa y el tema o asunto. No olvidemos que las propiedades específicas de los participantes (edad, sexo, región, cultura, roles, función, identidad, el tipo de registro lingüístico que usan, el nivel de conocimiento sobre el tema, la forma de interactuar, etcétera) son determinantes para realizar las interpretaciones del sentido. Ayudemos a nuestros estudiantes a ser más conscientes de estos elementos preguntándoles sobre ¿Quién/es habla/n? ¿Por qué? ¿A quién/es se dirige? ¿En qué circunstancias? ¿Para qué? Por ejemplo: una fiesta

costumbrista, un hecho político como la revocatoria, un fenómeno natural como los huaycos (Ávila, 2013).

Según Honigman (2008) la intención comunicativa es la finalidad de la comunicación, aunque, a veces, esta no coincide con el producto del hecho comunicativo. Por lo tanto, cuando se analiza una determinada situación es posible identificar o deducir la intención de los participantes (en el caso de comunicaciones recíprocas: diálogo, entrevista, conversación, etc.) o del emisor (si se trata de una comunicación unilateral: discurso, conferencia, sermón, etc.); sin embargo, este propósito debe ser contrastado con el producto final, para evaluar su plasmación durante el proceso de comunicación e interpretar sus variaciones o desvíos del propósito original. Sabemos que una sesión de aprendizaje debe presentar un propósito social (pensado desde los niños) y uno didáctico (pensado desde el docente). A continuación te presentamos los dos casos según Ávila (2013):

- Propósito social: Para qué se lee, se escribe o se utiliza el lenguaje oral desde la práctica social del lenguaje que se está llevando a cabo. Esto da sentido y significatividad a lo que se hace desde la perspectiva de los niños.
- Propósito didáctico: Es el que busca “enseñar ciertos contenidos constitutivos de la práctica social para que los alumnos puedan reutilizarlos en nuevas situaciones de lectura y escritura”. El propósito didáctico está pensado desde la perspectiva del docente, ya que se refieren a lo que éste se propone enseñar en la situación implementada. A la hora de pensar cuáles son los propósitos didácticos, tratar de definir qué se pretende enseñar específicamente en la situación planteada.

2.2.2.4.1.3. Situación de aprendizaje

Ávila (2013) señala que son el aprendizaje se generan con propósitos didácticos a partir de la situación comunicativa. Por ejemplo: la revocatoria genera: debate, exposiciones (oral) lectura de noticias, comentarios, opiniones, sobre el tema; análisis de los hechos y opiniones sobre la revocatoria; redacción de una opinión, elaboración de noticias, reportajes (escrito).

La situación de aprendizaje es escenario y proceso pedagógico que los docentes diseña intencionalmente y se aprovechan para promover aprendizajes en los estudiantes. Crear una situación de aprendizaje intencionada es colocar al niño y niña frente a un objeto, juego,

escenario, realidad o problema y permitirle que explore, reflexione, investigue, se involucre en experiencias que posibiliten el ensayo- error y solucione determinado problema (Ávila, 2013).

El facilitador o la facilitadora, desde una situación de aprendizaje intencionalmente diseñada, brinda la oportunidad o crea la situación y realiza preguntas para generar la reflexión, análisis y aproximación del niño y la niña en la construcción de su aprendizaje y en la búsqueda de múltiples respuestas y soluciones a un mismo suceso (Ávila, 2013).

2.2.2.5. Enfoque sociolingüístico de la competencia comunicativa

Para Cassany, Luna y Sanz (2003) el concepto de competencia comunicativa fue propuesto por el etnógrafo Hymes para explicar que se necesita otro tipo de conocimientos, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad. Hay que saber qué registro conviene utilizar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuáles son el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas. Así, la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día.

Según Hymes y Gumperz (1972) citado en Larrea y Cardona (2011) la competencia comunicativa es aquella que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significativos. También, se entiende como la habilidad para actuar. Se pretende distinguir, entonces, entre lo que el hablante conoce (cuáles son sus capacidades) y cómo actúa en instancias particulares.

Larrea y Cardona (2011) manifiestan que la competencia comunicativa según el Dell Hymes es el término más general para la capacidad comunicativa de la persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua (competencia lingüística) como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está medida por la experiencia social, las necesidades y motivaciones y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias.

Tobón (2007) citado en Larrea y Cardona (2011) señala que Dell Hymes fue más allá de la competencia lingüística de Chomsky y la competencia pragmática de Lyons y planteó el

concepto de competencia comunicativa, con el cual abarca los usos y acciones concretas que se producen a partir del lenguaje dentro de contextos específicos. Para Hymes, la competencia comunicativa no es ideal ni invariable como lo fue la lingüística para Chomsky. La competencia comunicativa se desarrolla cuando el ser humano desarrolla su autonomía como individuo, cuando logra decidir cuándo hablar, sobre qué tema hablar, en dónde y en qué forma, por lo que, la persona es capaz de integrarse, desarrollar actos de habla, formar parte de eventos comunicativos y evaluar la participación propia como la de otros. La competencia comunicativa tiene que ver con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con las características de la misma.

Cassany, Luna y Sanz (2003) afirma que Hymes 1967, que utiliza la denominación de sociología del lenguaje, intenta definir su campo de estudio desde estos planteamientos: la sociología del lenguaje intenta comprender quién habla a quién, en qué variedad lingüística, dónde, cuándo y sobre qué tema, qué intención explícita e implícita tiene el discurso y qué consecuencias sociales se derivan de él. Considera un problema fundamental la formulación de las reglas contextuales de adecuación que dirigen la selección de las variantes lingüísticas, condicionada por la situación.

La competencia sociolingüística incluye, al menos, las reglas de interacción social, el modelo de Hymes denominado modelo SPEAKING, donde cada letra representa un concepto de análisis: situación, participantes, finalidades, actos, tono, instrumentos, normas, género. Estos ocho elementos corresponden a las reglas de interacción social, las que deben responder a las siguientes preguntas: ¿dónde y cuándo?, ¿quién y a quién?, ¿para qué?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿de qué manera?, ¿creencias?, ¿qué tipo de discurso? (Pilleux, 2001).

2.3. Marco conceptual

2.3.1. El cuento

2.3.1.1. Tipos de cuentos

Martín y Gómez (2000) afirman que el cuento es un relato breve de hechos ficticios y con un argumentos simples y lineales. Hay dos tipos de cuentos:

- Cuento folclórico o popular: se caracterizan por su carácter anónimo y su vinculación a la transmisión oral. Se divide en dos clases: fantásticos o de hadas y de costumbres (“La Cenicienta”, “Pedro y el lobo”); suele tener un trasfondo didáctico.

- Cuento literario: difiere del popular ya que tiene un autor y poco o ningún componente didáctico. Puede imitar o se inspira en los populares (Historias de aventuras para niños, 1835, Hans Christian Andersen) o gozar de libertad temática (El Aleph, 1949, Jorge Luis Borges). Hoy en día se les conoce también “relato” o “relato corto”.

2.3.1.2. Partes del cuento

Aristóteles dice: La organización lógica en la estructura básica de una narración es: planteamiento, nudo, desenlace (Martín y Gómez, 2000).

- 1) Introducción o planteamiento: La parte inicial de la historia, donde se presentan todos los personajes y sus propósitos. Pero fundamentalmente, donde se presenta la normalidad de la historia. Lo que se presenta en la introducción es lo que se quiebra o altera en el nudo.

La introducción sienta las bases para que el nudo tenga sentido.

- 2) Desarrollo o nudo: Es la parte donde se presenta el conflicto o el problema de la historia, toma forma y suceden los hechos más importantes. El nudo surge a partir de un quiebre o alteración de lo planteado en la introducción.
- 3) Desenlace o final: Parte donde se suele dar el clímax, la solución a la historia y finaliza la narración. Incluso en los textos con final abierto, hay un desenlace. Puede terminar en un final feliz o no.

2.3.1.3. Características del cuento

Constantino (2011) manifiesta que el cuento presenta varias características que lo diferencian de otros géneros narrativos:

- Ficción: aunque puede inspirarse en hechos reales, un cuento debe, para funcionar como tal, recortarse de la realidad.
- Argumental: el cuento tiene una estructura de hechos entrelazados (acción – consecuencias) en un formato de: planteamiento – nudo – desenlace.
- Única línea argumental: a diferencia de lo que sucede en la novela, en el cuento todos los hechos se encadenan en una sola sucesión de hechos.
- Estructura centrípeta: todos los elementos que se mencionan en la narración del cuento están relacionados y funcionan como indicios del argumento.

- Personaje principal: aunque puede haber otros personajes, la historia habla de uno en particular, a quien le ocurren los hechos.
- Unidad de efecto: comparte esta característica con la poesía. Está escrito para ser leído de principio a fin. Si uno corta la lectura, es muy probable que se pierda el efecto narrativo. La estructura de la novela permite, en cambio, leerla por partes.
- Prosa: el formato de los cuentos modernos (a partir de la aparición de la escritura) suele ser la prosa.
- Brevedad: por y para cumplir con estas características, el cuento es breve.

2.3.2. Estrategias lectoras

Sánchez (2010) afirma que cada lector usa estrategias cognitivas generales, como la inferencia en la lectura. Esas estrategias toman particular significación en la construcción del significado en eventos de alfabetización. Esas estrategias son: tareas de reconocimiento, muestreo y selección, inferencia, predicción, confirmación, disconfirmación, corrección y, finalmente, terminación. Estas estrategias operan en una búsqueda dinámica del significado, a efecto de darle sentido al texto. Aunque están continuamente disponibles, algunas están más a la mano según el particular punto en que esté el lector.

Así concebida, la lectura involucra una selección de los datos de entrada o los símbolos gráficos. Dicha selección se realiza fundamentando lo que espera el lector. Una vez procesada la primera selección de claves, comienza la secuencia de los procesos ya mencionados. Bajo esta perspectiva, los errores o desviaciones de los datos sensoriales no son el resultado de una identificación imprecisa o descuidada, sino el resultado de un proceso selectivo y tentativo, mediante el cual el lector anticipa lo que vendrá (Sánchez, 2010).

Un punto importante es que este modelo, a diferencia de los anteriores, supone la existencia de una interacción entre pensamiento y lectura, aspecto que revela la naturaleza psicolingüística de Goodman. El lector pasa sus ojos sobre lo impreso, pero además, al procesar la información despliega su conocimiento del lenguaje y sus experiencias previas, lo que le permite crearse expectativas. Tal vez, una contribución importante del modelo de Goodman es haber demostrado cómo el pensamiento, las experiencias, las expectativas y el conocimiento previo del lector actúan en el proceso de la lectura, de tal manera que a veces es innecesario el procesamiento exhaustivo de todas las claves del texto (Sánchez, 2010).

Goodman (1996) afirma que los lectores utilizan estrategias cognitivas generales para la lectura. Tales estrategias asumen particular importancia en la construcción del significado durante los eventos de lectura.

- **Anticipación:** es anterior a la lectura e implica la activación de los conocimientos sobre un tema para poder relacionarlos con el contenido del texto. El niño de 4 o 5 años puede anticipar el tema de un texto observando la tapa de un libro, las ilustraciones, el título, el tamaño de las letras.
- **Predicción:** implica la formulación de hipótesis en el comienzo del acto de leer, y durante toda la lectura. La predicción y la inferencia están relacionados y se solapan, pero de todos modos se trata de estrategias diferenciadas. Una predicción es una suposición de que cierta información que no está disponible todavía lo estará en algún punto del texto. Una inferencia proporciona información que aún no se ha producido en el texto. Todo texto es una representación incompleta del significado, así que los escritores esperan que los lectores hagan inferencias. Sin embargo, en ambas estrategias, los lectores hacen un intento, conscientes de que su predicción o su inferencia en cualquier momento puede verse contrariada por nuevas claves del texto.
- **Inferencia:** suposiciones y deducciones lógicas que el lector realiza a partir de datos concretos. La inferencia es una estrategia general para adivinar en función de lo que uno sabe la información necesaria pero desconocida. El llamar a la inferencia “mera adivinanza” no la hace mística o aleatoria. Nuestros esquemas y estructuras de conocimiento hacen posible que tomemos decisiones confiables basadas en informaciones parciales en función de las cuales presuponemos la información faltante. Seríamos incapaces de tomar decisiones si, antes de hacerlo, tuviéramos que estar seguros de contar con toda la información necesaria.

Existe un cierto riesgo en las deducciones, dado que éstas pueden resultar erróneas. Pero el riesgo de no hacer suposiciones puede ser aún mayor. Por lo tanto, los lectores llevan a cabo sus deducciones tentativas, dependiendo de cuánta confianza tengan en su capacidad de comprender un texto dado. El nivel de confianza limita su deseo de asumir riesgos, que a su vez limita el proceso de inferencia.

La inferencia se aplica a todos los aspectos de la lectura y a todos los sistemas de claves: los lectores infieren la información grafofónica, sintáctica y semántica; es más, infieren la

información que está explícita y también la implícita. En ningún momento el lector puede saber si la información necesaria eventualmente se volverá explícita en el texto. Si la inferencia sólo estuviera limitada a la información no explícita, ello implicaría que se podría utilizar únicamente luego de haber leído el texto. Está claro que la estrategia debe aplicarse en el momento en que resulte necesaria durante la lectura. Si la información deducida se torna explícita, entonces el lector confirma su deducción y desarrolla su nivel de confianza según la calidad de las inferencias que ha efectuado.

- **Confirmación:** Corresponde a la verificación de hipótesis o automonitoreo que el lector realiza acerca de sus predicciones e inferencias. Por ejemplo, se pueden verificar las predicciones realizadas acerca de lo que estaba escrito, en la medida en que avanza la lectura.

Si la predicción y la inferencia implican asumir un riesgo y están limitadas por el nivel de confianza del lector, entonces es necesario que éste realice un autoexamen durante la lectura. El lector debe esperar que tanto las predicciones y inferencias como la comprensión anterior del texto sean congruentes con la nueva información. La estrategia de confirmación es lo que hace posible esta verificación. El lector siempre está dispuesto a contemplar la información rectificadora. En general, la confirmación debe hacerse en base a la significación del texto que se está elaborando. Específicamente, se basa en que se cumplan y no en que se contradigan las expectativas.

Nuevamente, existe una interacción de estrategias y una economía de procesamiento. La misma información que se usa para confirmar las decisiones anteriores se usa también para formular nuevas predicciones e inferencias.

- **Corrección:** incluye reestructuraciones en la información ya procesada debido a que se toman en cuenta un mayor número de datos o se elaboran nuevas predicciones e inferencias, mejorando, pues, la comprensión. No sirve de mucho saber que algo está mal si no se puede hacer nada al respecto. Los lectores elaboran estrategias de corrección para reconstruir el texto y recuperar el significado.
- Las estrategias de corrección son de dos tipos: una consiste en volver a evaluar la información ya procesada y hacer inferencias alternativas; la otra, es regresar en el texto

para recopilar más información. La corrección puede ser casi simultánea con una decisión original, o bien puede surgir en un momento alejado de la decisión original, ya entrada la lectura, por ejemplo, cuando comprendemos que el presunto asesino y primer sospechoso de la novela no pudo haber cometido el crimen.

2.3.3. El cuento como estrategia para la comprensión lectora

Bosch (1970), Se refiere al cuento como instrumento para la educación, señala que el cuento es una de las formas más aceptadas para lograr su identificación con el entorno. Mediante el cuento muchos se familiarizan con el medio, las personas, animales, plantas, flores y frutas, con las formas de vivir, con los problemas, con sus pensamientos, sentimientos y con los valores que lo caracterizan.

Constantino (2011) expresa que el cuento es un relato breve de carácter ficticio protagonizado por un grupo reducido de personajes y con un argumento sencillo. No obstante, la frontera entre cuento largo y una novela corta no es fácil de trazar. El cuento es transmitido por vía oral (escucha, lectura); con la modernización, se crea nuevas formas, como los audiolibros, de manera que hoy en día pueden conocerlos, como antaño, personas que no sepan leer o que ya no puedan por pérdida de visión.

Bosch (1970) nos señaló el valor formativo del cuento infantil y la posibilidad de usarla como recurso para familiarizar a los niños con su forma de vida. Por otra parte, el cuento es la oportunidad para aumentar el lenguaje de los niños, fomentar la creatividad y su imaginación, desarrollar su afectividad partiendo de la base de la bondad y la belleza, la solidaridad, la justicia y la verdad. Todo esto en el entendido de que cada acción establece las bases para el desarrollo de un niño autónomo, creativo, digno y sujeto de los deberes, derechos y garantías constitucionales y sociales.

El cuento es una narración corta en la que interactúan personajes que realizan acciones en un lugar y tiempo determinado. Todo cuento debe tener un principio, un nudo y un fin (Constantino, 2011).

Dentro de la narración aparecer también diálogos directos intercalado. Estas historias son contadas por un narrador que habla de cosas que suceden a otras personas o a sí mismo. En el último caso, él será un personaje del cuento.

2.3.3.1. Estrategia de Planificación

Definir el objetivo del texto y establecer la planificación que guiará el conjunto de la producción. Esta operación consta, de tres subprocesos: la concepción o generación de ideas, la organización y, el establecimiento del objetivo en función de la situación retórica. El autor distingue dos tipos de planes: los procesuales, que tratan de la forma en que los escritores realizarán el proceso, y los de contenidos, la función de los cuales es transformar las ideas en texto escrito. (Camps, 1990)

La planificación “consiste en anticipar la forma y el contenido que tendrá el texto a ser redactado” (Rutas de Aprendizaje, 2015, p 127). En esta etapa generamos y seleccionamos ideas, elaboramos esquemas previos, tomamos decisiones sobre la organización del discurso, analizamos las características de los posibles lectores y el contexto comunicativo, así mismo seleccionamos estrategias para la planificación del texto.

La textualización consiste en “convertir en texto, es decir, en palabras, frases y oraciones complejas, el conjunto de ideas” (Rutas de Aprendizaje, 2015, p 131). En esta etapa se redactará lo que se ha previsto en la planificación, es decir, lo que se ha pensado se traduce en información lingüística. Esto conlleva a tomar determinaciones sobre la organización de las ideas, tener un vocabulario coherente a la situación, mantener el hilo temático, establecer sucesiones lógicas, utilizar recursos cohesivos adecuados y ajustarse a las convenciones ortográficas.

2.3.3.2. La estrategia de escritura

Según Barriga y Hernández (1998), consideran:

- Coescritura. Promueve a los miembros de un equipo de iguales compartirla autoría de composición de un texto y colaborar activamente durante toda la actividad en los procesos de planificación, textualización, y revisión.
- Copublicación. Permite un trabajo conjunto entre sus miembros del equipo para desarrollar un documento colectivo, pero, a partir de textos realizados individualmente por cada uno de los miembros.
- Coedición. Requiere de la ayuda obligatoria, los textos son planeados y producidos individualmente y sólo son revisados en forma conjunta. De esta manera, dentro del equipo,

todos son escritores (planean y escriben sus propios textos), luego cada uno de ellos muestran sus “borradores” a los miembros restantes del grupo quienes opinan y revisan el texto críticamente.

Por su parte, (Martos, 1990) considera a la escritura como un proceso interactivo mediante el cual, el estudiante tiene que poner a funcionar todas sus estructuras mentales. Ya que, al escribir, realizamos esfuerzos mentales que reestructuran toda la competencia lingüística con el fin de expresarnos correctamente.

Por otra parte, Alayo (2000) alude que al introducir al estudiante en la producción de textos es necesario tener en cuenta las siguientes consideraciones: dar oportunidad para que el niño experimente la escritura dentro de una situación comunicativa real y con propósito claro, creando situaciones que inviten al estudiante a producir textos con sentido completo, evitando palabras u oraciones aisladas, estimular a que el niño tome conciencia de la utilidad y de las diversas funciones del lenguaje escrito, ofreciendo ejemplos que le sean útiles para la producción de variados tipos de textos.

Según Lacón (2003) El acto de escribir es una actividad de resolución de problema enmarcada en una situación comunicativa particular y en un entorno sociocultural específico. Asimismo, para el Ministerio de Educación (2007); “La producción escrita consta de tres momentos básicos: uno de reflexión y planificación, otro de redacción, en el que se da forma a lo que se piensa y, por último, uno de revisión y edición.” (p.14).

Como manifiesta Tovar et al. (2005) la escritura es un sistema de representación que el estudiante reconstruye de forma espontánea mediante la interacción del entorno en el que se desarrolla. De tal modo, que al enseñar a escribir no debemos basarnos en el manejo de códigos, sino que tenemos que desarrollar un sentido comunicativo en el que predomine la certeza de que el uso adecuado de este sistema de representación es un proceso que está inmerso en la producción de textos escritos. Por tanto, la tarea del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje comprende guiar, orientar, facilitar y mediar el aprendizaje significativo en los estudiantes, enfatizando el “aprender a aprender” para que

se formen de manera autónoma. Así pues, el docente debe adoptar técnicas didácticas activas para la producción literaria.

La Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria (2000) mencionan, a diferencia del Modelo de Hayes y Flower, siete etapas de la producción de cuentos tomadas del enfoque comunicativo textual:

Planificar y organizar ideas o información: consiste en incluir una motivación para que los alumnos planifiquen y organicen sus ideas para que así produzcan sus propios textos.

Escribir el primer borrador: aquí el estudiante escribirá el primer borrador de su texto, desarrollando así las partes de su producción

Intercambiar escritos: para recibir aportaciones y confrontar ambos escritos para mejorarlos.

Revisar y corregir: el estudiante corrige su escrito donde crea necesario.

Revisar ortografía y redacción: el estudiante revisa y realiza las correcciones de redacción y ortografía de su producto.

Escribir la versión final: aquí el alumno redacta la última versión de su texto teniendo en cuenta todas las correcciones, además realiza alguna ilustración de su producción.

Evaluar el texto producido: el docente a través de un instrumento evaluará el proceso y el producto obtenido.

2.3.3.3. La estrategia de edición

2.3.3.3.1. Estructura Externa

Para Hidalgo (2010) la estructura forma parte del componente estético del texto literario. Es la organización de estos elementos (párrafos y frases), en torno al cual el lector distingue la información que se le quiere dar a conocer, además identifica el mensaje y orienta la dirección que pretende seguir la historia. Cuando hablamos de textos narrativos (cuento) nos referimos a aquel texto en el que se realizan relatos de una serie de eventos que afectan a los personajes y se realizan en un entorno determinado. En él se pueden distinguir tres partes:

Inicio: aquí se expone la situación que se va a desarrollar, se realiza la presentación de los personajes y su entorno. Es probablemente, la parte principal del texto narrativo, pues de esta depende que la obra sea o no capaz de captar la atención del lector.

Nudo: se relata la historia a través de otros hechos o eventos a partir de un hilo conductor, es decir, de un tema determinado. En toda narración se propone siempre un problema, un momento cumbre en el que todas las líneas planteadas en el inicio convergen sobre un evento fundamental que marca todo el relato. Es el punto central del relato.

Desenlace: Comprende el clímax y desenlace, el primero referido a la complejidad de los hechos o eventos, es decir la trama logra su máxima trabazón; el desenlace significa el final de la historia que se ha relatado.

No obstante, Van Dijk (1983) refiere que la narración tiene una superestructura amplia y variada. Por lo general, cualquier relato debe responder a la siguiente estructura:

- **El anuncio y epílogo:** son procedimientos de apertura y cierre. El primero implica lo que en el diálogo sería a toma de turno y adopta la forma de un resumen anticipatorio al oyente/lector. Y el segundo, puede presentarse como un resumen, recapitulación o fórmula estereotipada o una moraleja; por ejemplo “eso sucede con los que desobedecen a sus padres”.
- **La trama y evaluación:** estas dos dan forma a la historia. La trama es la secuencia lógica de los episodios. La evaluación es el aporte del narrador frente a la trama y constituye su opinión, valoración y justificación.
- **Los episodios:** son las acciones parciales de la trama. Cada uno de ellos están estructurados según un *marco* y *suceso*. El marco implica todas las especificaciones en las circunstancias de tiempo, lugar y demás situaciones en donde el hecho ocurre. Y el suceso es cada acontecimiento o acción del texto narrativo. Al mismo tiempo cada suceso consta de *complicación* y *resolución*. La complicación es una acción humana o no humana, que transforma una situación inicial o anterior; y la resolución es la reacción positiva o negativa que ese hecho genera.

2.3.3.3.2. Estructura Interna

A) Diálogo

Adam (1992, citado en Alexopoulou, 2010) propone cinco secuencias prototípicas: secuencia descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa y dialogal. La última con relación a la producción de textos, ya que como se sabe el cuento es de tipo narrativo también tiene elementos de carácter dialógico. Del mismo modo, explica que el texto se concibe

como el conjunto de secuencias de varios tipos que se enlazan entre sí y se van alternando, e insiste en el carácter heterogéneo de la mayoría, pues no existen tipos puros; por ejemplo, textos puramente narrativos o descriptivos.

Por otra parte, Álvarez (2001) señala que el diálogo es una forma de uso lingüístico donde se dirigen enunciados a un interlocutor y son contestados. Este enunciado se emite intencionalmente y está determinado temáticamente y situacionalmente. Por ello, desde el punto de vista lingüístico, el diálogo se caracteriza por su relativa brevedad y sencilla construcción de los enunciados. Si bien es cierto, el diálogo se mantiene oralmente, también se puede representar por escrito, para ello se hace uso de los géneros narrativos, especialmente el cuento o la novela, y es el medio usado para escribir teatro.

El mismo autor mencionado en el párrafo anterior, precisa que un buen diálogo debe reunir ciertas características como son: - **Naturalidad**: reproduce la forma del habla de cada individuo. Por lo tanto, podemos encontrar diálogos donde se utiliza un lenguaje coloquial, infantil o incluso vulgar, dependiendo del personaje que hable y su caracterización. - **Significativo**: al construir el diálogo, seleccionamos las frases más significativas, aquellas reveladoras del carácter del hablante o de la situación en que se encuentra. - **Expresividad**: elige intervenciones que evidencien las particularidades de cada hablante. - **Agilidad**: se debe evitar el largo parlamento discursivo y las frases rotundas. Se construyen ritmos conversacionales mediante expresiones cortas y dinámicas, igual como sucedería en una conversación entre personas. - **Signos de puntuación**: pues nos indican la entonación que se dan a las frases. - **Códigos no verbales**: que vendrían a ser el gesto, la mirada en los textos orales.

Así mismo, añade que, en la producción de cuentos, el diálogo escrito trata de recrear la espontaneidad de la conversación oral a través de pausas y de una sucesión verosímil de las palabras, que nos permitan inferir la mayor cantidad de información de los hablantes, con o sin el apoyo del narrador.

B) Descripción

El texto descriptivo como tal, para Arteaga (2001, citado en Hidalgo, 2010, p. 110) “es un tipo de texto cuyo propósito es informar acerca de cómo es o ha sido algo”. Es

decir, simboliza una realidad individual concreta, expone la cualidad del objeto y espacio fijo con mayor o menor detalle; según la perspicacia e interés del hablante, sin principios de orden, ni cierres previsibles.

Sin embargo, aunque las descripciones suelen aplicarse al objeto y el espacio; también se expresa en conjunto de enunciados que versan sobre eventos, cuando éste se considera en sí mismo, y es mostrado en sus diversos aspectos, cualidades y partes, incluso cronológicas, siendo su localización temporal una cualidad más del acontecimiento y no signos de concatenación (Núñez y Del Teso, 1996)

En cualquiera caso, las descripciones rara vez constituyen por sí solas un texto completo, sino que forman parte de textos más amplios como los narrativos. Es decir, en las producciones de cuentos predominan los tipos de texto narrativo, pero contienen también elementos descriptivos. Y esta se evidencia mayormente, en el inicio de las producciones, ya que en la primera parte se describe al personaje, espacio y tiempo.

C) Narración

Cuando se narra, relata una historia o contamos cómo pasaron algunos sucesos. A la vez, se puede narrar no tan sólo el suceso relacionado al acontecimiento, sino también podemos integrar las descripciones relatando cuáles son nuestros sentimientos mientras ocurren los acontecimientos. Así mismo, podemos contar eventos o experiencias que hemos vivido o que les han ocurrido a otros. Por ende, cuando relatamos algunos acontecimientos que nos han ocurrido, en general va a ser contado en primera persona, en cambio, cuando narramos alguna situación vivida por otra persona, ésta será narrada en tercera persona.

Por tanto, la narración para Sánchez (2006) es “el relato de hechos situados en un tiempo y en un lugar determinados y entrelazados por unos personajes que generalmente son los protagonistas de la acción” (p.342). Por lo que, en cualquier texto narrativo es imprescindible situar el relato de los hechos o del fenómeno en un tiempo y espacio definido, así como construir la imagen del narrador y de los personajes.

Así mismo, Hidalgo (2010) muestra cuatro elementos de la narración:

Acción: está conformada por los acontecimientos que van sucediendo en forma progresiva hasta llegar al desenlace. Está a su vez se estructura en tres partes: Inicio, nudo y desenlace.

Los personajes: es la persona ficticia o real que interviene en el hecho y que ha sido creado por el autor o narrador. Para crearlo debe tener en cuenta los siguientes principios: debe presentarse como ser vivo, capaces de sentir y de hacer sentir, con todas sus contradicciones, manías, vicios y virtudes; presentar rasgos físicos como psicológicos que definan al personaje; la personalidad del mismo debe descubrirse a lo largo del relato: por lo que dice, hace y por lo que los demás piensan y dicen de él. Por último, usar el diálogo para revelar la psicología del personaje: sus sentimientos, opiniones, emociones e ideas.

El ambiente: es el entorno donde se producen los hechos y en el que se desenvuelven los personajes. El ambiente ayuda a obtener verosimilitud y contribuye a modelar la psicología y moral del personaje.

El narrador: persona que cuenta la historia, presenta a los personajes y explica las relaciones de cada uno. Existen diferentes tipos de narradores: Narrador omnisciente: narrador que lo conoce todo, hasta el más íntimo pensamiento del personaje y se dirige en tercera persona. Narrador neutro: el que lo sabe todo, pero narra los hechos sin tomar partido en el relato. Narrador editorial: lo sabe todo, pero realiza comentarios y juicios acerca del relato. Narrador multiselectivo: sabe todo y cuenta los pensamientos, sentimientos y sensaciones del personaje. Narrador y protagonista: narrador en primera persona, es el personaje principal y toda la historia se ve a través de él. Y el narrador dramático: es quien presenta las acciones y palabras de los personajes en primera y tercera persona, pero no presenta sus sentimientos. Deja que ellos se presenten solos.

En resumen, la narración significa relatar o contar historias, narrar hechos pasados, ya sea ficticio o real. De esta manera, se define como conjunto de actos o expresiones verbales mediante la cual una persona narra un suceso real o ficticio, cotidiano, científico o literario. Y para ello se requiere que, con base a su conocimiento y experiencia, una persona cuente el relato, es decir, toda narración necesita una voz. A lo que se narra se le llama suceso y comprende todo cuanto sucede en el relato, ya sea narrado en presente, pasado o futuro. Es primordial que el suceso sea trascendente y se narre de forma dinámica para así conseguir atraer y mantener la atención del lector.

D) Tiempo del verbo

Según Sánchez (2006) refiere que según por su naturaleza, las narraciones reconocen y utilizan los llamados verbos de acción (llegó, descubrió, levantó...) que responden a las preguntas: ¿qué está haciendo? o ¿qué le sucede? También se utiliza el verbo activo

(regalé, encontré...). Por otro lado, el tipo de conector que suele utilizarse, según sus partes, son: **Planteamiento**: primero, en primer lugar, en el principio, hace mucho tiempo, en un lugar, había una vez, érase, estaba un día, etc. **En Nudo**: entonces, enseguida, mientras, tanto que, de modo que, de nuevo, más aún, así, entonces, por fin, de igual manera, después de un rato, después, mientras, inmediatamente, anteriormente, tan pronto como, antes, en ese momento, mientras tanto, ahora, pronto, de repente, tan que, simultáneamente, desde que, hasta, ahora, cuando, luego, etc. **Y Desenlace**: finalmente, por último, para terminar, aquí termina, al final, entre otros.

2.3.3.4. La estrategia de publicación

La publicación es la etapa final, consiste en presentar el escrito de manera formal. Aquí se recalcará la creatividad del escritor para presentar su texto, además se tendrá en cuenta aspectos como presentación y dedicatoria. Cabe señalar que, en la actualidad, la tecnología permite que los textos no solo se presenten de forma física; sino también de manera virtual. Existen programas y páginas donde de manera gratuita se pueden subir archivos y compartirlo con el mundo entero. Esto se puede aprovechar en este caso porque como se sabe los alumnos de ahora son nativos digitales así que la tecnología es su principal interés.

Según Hidalgo (2000) el enfoque comunicativo fomenta el desarrollo del proceso de escritura y producción, ya que ofrece al estudiante múltiples y variadas situaciones comunicativas que pueden expresarse a través de textos. La autora refiere que aprender a producir un texto por parte del niño requiere tener la necesidad de “escribir para decir a alguien”, es decir, tener objetivos específicos: informar, recrear, documentar, controlar entre otros. Y, así se definiría a la escritura como un vehículo de comunicación que cumple una función social. La estrategia de aprendizaje debe estar orientada a producir y aprender textos adaptados a una situación dada para que el estudiante movilice sus competencias de forma autónoma y transfiera su aprendizaje (lectoescritura) a situaciones reales.

2.3.4. Comprensión lectora

2.3.4.1. Definición

Capacidad que tiene el estudiante de comprender, emplear información y reflexionar a partir de un texto escrito, con el fin de lograr metas individuales, desarrollar su conocimiento

y potencial personal y participar en la sociedad. (PISA, 2006 citado en Ministerio de Educación, Guatemala, 2012). En cambio, Vásquez (2012) la comprensión lectora es la competencia que se desarrolla desde pequeños a través de diversas estrategias de trabajo. Es importante planificar este proceso, de mismo modo que en tu programación diaria preveas las preguntas que realizarás a tus alumnos para que desarrollen su comprensión literal, inferencial y crítica intertextual.

El rol del docente respecto a la lectura constituye desarrollar el lenguaje y el pensamiento, el éxito escolar, la adquisición de nuevos conocimientos, ejercicio de la ciudadanía y la mejora de sus condiciones de vida de los estudiantes. Por tanto, suscita un compromiso por parte del docente, promover en el estudiante la lectura de forma clara, veloz, para llevarlos hasta la reflexión para que aprenda a valorar el significado y los escenarios que delimita el texto.

La comprensión lectora como habilidad definida en el estudiante apertura el camino para desarrollar sus cualidades personales, develando su mundo interno y ejerciendo un rol protagónico sobre su existencia y sobre aquellas funciones que debe asumir durante la interacción en el contexto de su familia, la escuela y otros espacios que favorecen su crecimiento en concordancia con la edad que lleva. También constituye un proceso que se logra a partir de la influencia mediada por la familia y la escuela. La familia, primer espacio de construcción del pensamiento y lenguaje del niño, debe brindar los soportes necesarios para que en su iniciación natural de la comprensión lectora se active a partir de diversas tareas del hogar, espacios o rincones para explorar y concretar sus grafías como manifestación del gusto por la lectura. La escuela segundo espacio importante de interacción social para acrecentar las expresiones corporales y manifestaciones del lenguaje oral y escrito debe asumir una política que potencialice las habilidades innatas y el gusto que tiene el niño en su etapa de iniciación escolar por la lectura, ofreciéndole estrategias válidas articuladas con experiencias concretas familiares, sociales y culturales, eximiendo aquellas acciones librescas que se gestan y que no contribuyen a la continuidad innata de la lectura, sino que, coarta la libertad para imaginar, crear, equivocarse y generar un andamiaje conceptual lector.

De esta manera, la comprensión lectora requiere responsabilidad de los maestros para apostar por la comprensión lectora, utilizando diversas estrategias, básicamente el cuento,

pero, desde un enfoque comunicativo textual. Hay la necesidad en la labor del docente eximir aquellos parámetros de la ejecución curricular cerrada que pone atención al contenido y no al desarrollo de habilidades que posicionan al sujeto para saber actuar en un contexto social, donde la comunicación juega un rol fundamental para el ejercicio ciudadano y la inclusión social.

2.3.4.2. Niveles de comprensión lectora

La lectura es un proceso dinámico que realiza el lector para comprender signos y símbolos escritos por un emisor, pero, además constituye una habilidad para interpretar contenidos, resolver problemas e insertarse favorablemente en un contexto situacional concreto: ejercicio ciudadano, inclusión social, integración cultural entre otros.

Los niveles de lectura que adquiere el sujeto cuando interactúa con el texto y contexto en una dimensión comprensiva potencializa su conocimiento, dinamizan sus grados de afectividad, gesta nuevos espacios formativos. Situaciones que ponen de manifiesto la necesidad de cultivar habilidades para la comprensión de diversos textos, básicamente los narrativos, puesto que, éstos, generan encantos, ilusión, imaginación y concreción de aquellas experiencias vividas por los sujetos que aprenden.

El fortalecimiento del lenguaje en los niños y niñas mediante estrategias como el cuento para fortalecer la comprensión y producción de textos es un aspecto fundamental para la evolución y el dominio de la lectura. El lenguaje escrito articula sentimientos, saberes y constituye un medio que posibilita el desarrollo de la persona como tal.

2.3.4.2.1. Nivel Literal

La comprensión literal ocurre cuando se comprende la información de cualquier tipo de texto tal y como lo expresa el autor y es el primer paso que se debe tener para una buena comprensión lectora, de no ser así, será imposible que se suscite o gestione la inferencia y mucho menos conducirlo a una lectura crítica al estudiante. (Pinzas, 2001) En cambio, Repetto (2002) lo define como la identificación de hechos, tal y como aparecen en el texto.

Apelando a estas perspectivas se asume que la comprensión literal es la capacidad que tienen los niños cuando interactúan con un texto, para identificar aspectos, ideas o temas claves tal cual describe el autor. Por tanto, se hace necesaria desarrollarla en el estudiante a fin de poder interactuar con textos informativos o expositivos y de esta manera pueda realizar descripciones objetivas, así como, pueda tener la posibilidad de realizar inferencias y emita opiniones con una postura crítica.

Además, Mercer citado en Vallés (1998) define dos procesos básicos para que se produzca la comprensión literal: el acceso léxico y el análisis. El primero, hace posible el reconocimiento de patrones en la escritura o el sonido que está relacionado con la comprensión auditiva y, que cuando los significados están asociados a estos se activan en la memoria de largo plazo. El segundo comprende la combinación de varias palabras, oraciones, manteniendo su significado, estableciendo relaciones, identificando personajes, sucesos, posibilitando la comprensión de la frase o párrafo como unidad completa y no en forma aislada. Generándose de esta manera un camino fértil para la comprensión durante el proceso de la lectura, consecuentemente el afianzamiento del nivel literal

2.3.4.2.2. Nivel inferencial o interpretativo

Para Pinzás (2007) el nivel inferencial se alcanza cuando el sujeto que lee tiene capacidad para establecer relaciones de causas, consecuencias, semejanzas y diferencias entre las partes de un texto sin encontrarse escrita de manera explícita, pudiendo identificar aspectos claves, conclusiones e identificar la idea central de un texto leído. La misma autora señala que gracias a la inferencia el sujeto lector tiene la habilidad para complementar detalles que no están explícitas en el texto, realizar conjeturas sobre sucesos ocurridos o que pudieran ocurrir, formulación de hipótesis de situaciones que propone el texto, así como deducciones de enseñanzas.

Por otro lado, Mercer citado en Vallés (1998) asume: comprender a nivel inferencial un texto demanda de los procesos de integración, el resumen y la elaboración. La integración permite inferir para comprender la relación semántica no explícita en el texto escrito, recurriendo a conocimientos previos o el uso de algunas reglas que propicien inferir. El resumen ayuda al lector producir en la memoria un esquema mental a partir de un conjunto de proposiciones que concatenan ideas principales mediante conectores de causa-efecto, adquiridas en la recuperación de información. En cambio, la elaboración es un traslape de una situación familiar a una nueva que se produce cuando el lector añade a aquello que está leyendo, aumentando de esta manera la probabilidad de transferencia y reordenamiento del texto.

La comprensión lectora a nivel inferencial se expresa cuando los niños interactúan con el texto escrito y muestran la habilidad para realizar supuestos o hipótesis a partir de los procesos de lectura implementados. Además, este proceso está relacionado con la capacidad para inducir o desprender algo del texto que se lee, detalles no explícitos, pero que son inherentes y que está inmerso y relacionado directamente con el texto; así, se aclara, extrae y devela, aquello que a simple vista no está claro. Este proceso constituye un conjunto de habilidades básicas de pensamiento donde entre en juego procesos conscientes e inconscientes que se suscita a partir de conocimientos previos, experiencias agradables vividas, allí, la importancia del texto narrativo: el cuento, puesto que éste le otorga las herramientas para la observación, identificación, descripción, comparación y finalmente la inferencia, nivel considerado como el mejor momento producido para la exploración de la lectura.

2.3.4.2.3. Nivel crítico

Capacidad que adquiere un lector alcanza cuando ha superado los niveles literal e inferencial, seguidamente puede identificar e inferir puntos clave, posibilitando la emisión de

juicios, opiniones sobre la relevancia e irrelevancia de un texto escrito. Asimismo, se manifiesta cuando discrimina entre sucesos, opinión y logra integrar la lectura con sus experiencias, asumiendo una posición propia y personal que le da una caracterización sobre el texto leído en concordancia con una realidad específica. (Pinzás, 2007) Este nivel requiere por parte del lector haber desarrollado destrezas, tales como: formulación de opinión, deducir conclusiones, predecir resultados y consecuencias, sintetizar a partir de la reelaboración del texto, determinar la importancia o no del texto, analizar el contexto del texto, establecer juicios sobre el impacto del texto y personajes y otorgar una valoración estética para testimoniar y/o certificar la valía de lo leído.

Escurra (2002) señala que en este nivel el lector tiene la habilidad para hacer un ordenamiento y reordenamiento del contenido del texto para comunicar de una manera más sencilla, si así, exige la realidad. En este proceso el lector debe asumir un rol de enriquecimiento y mejora del texto para mostrar su propio pensamiento; oportunidad para la búsqueda y profundización de la información y develamiento de la importancia de la lectura como un instrumento de movilización de un conjunto de saberes para el fortalecimiento del liderazgo personal, mejora de la autoestima, apertura de nuevos escenarios dentro de la sociedad del conocimiento como gestor y productor de tecnología.

Hoy más que nunca donde la información es abrumadora y los cambios sociales demandan de una exigencia y una dinámica sin precedentes, la lectura crítica ocupa un espacio vital en la vida del hombre. Enunciado que debe tenerse en cuenta en el contexto del aula a fin de forjar estudiantes con pensamiento propio y puedan insertarse en las acciones concretas sociales, económicas, culturales y políticas del país, por ejemplo, llevar a cabo una buena lectura de un producto que adquiere en la bodega, de una noticia

que emite la televisión, de una decisión política que emite el gobernante entre otras.

2.3.4.3. Componentes para una buena comprensión lectora

Una buena comprensión lectora en un estudiante recobra importancia en la vida cotidiana y de actuación del sujeto. Constituye el vehículo de movilidad social para integrarse en cualquier contexto y sobre todo en un ambiente cambiante que viene generando la sociedad del conocimiento. Al respecto Ministerio de Educación, Guatemala (2012) establece como elementos necesarios la decodificación eficiente, la comprensión y la crítica, tal como se describe a continuación.

2.3.4.3.1. Decodificación eficiente

Proceso que realiza el niño cuando lee con precisión, velocidad y fluidez. La precisión ocurre cuando se produce una identificación correcta de las letras y cuando tiene la habilidad para reconocer palabras completas y el conjunto de palabras que están en el texto. En cambio la velocidad viene a ser la cantidad de palabras que se leen silenciosamente en un determinado tiempo. Y la fluidez se expresa en la lectura oral donde interviene velocidad, precisión y expresión adecuada sin atención consciente para el proceso de descifrar los signos, y así pueda concentrarse en la comprensión.

2.3.4.3.2. Comprensión

Proceso de interacción entre el lector y el texto y para que ocurra se requiere entender el vocabulario, conocimientos previos, actitud de diálogo y el uso de diversas estrategias.

2.3.4.3.3. Crítica

Capacidad para evaluar, valorar las ideas e información presentada en el texto y que se adquiere cuando se comprende lo leído y para para tal fin es necesario utilizar habilidades cognitivas y destrezas lectoras; pues, ello, permite al lector tomar una postura de lo leído, aceptar o rechazar, estar de acuerdo o no pero con fundamento, sabiendo por qué.

2.3.4.4. Competencia lectora

Altamirano (2015) respecto a la competencia lectora hace referencia a la comprensión de textos escritos y que se expresa en capacidades, cuando el niño:

- Rescata información de diversos textos escritos: El alumno ubica e identifica información que se presenta en el texto de manera explícita sin necesidad de hacer inferencias. Partiendo de esta, el estudiante discrimina la que requiere según su interés y propósito.
- Reorganiza información de diferentes textos escritos: El niño establece nueva organización de las ideas o de otros elementos del texto, mediante procedimientos de clasificación y síntesis. Para ello, parafrasea, representa la información de otras formas, reconstruye el contenido del texto leído, establece semejanzas y diferencias, y resume. Esta capacidad supone que el estudiante extraiga información importante, dejando de lado lo secundario.
- Infiere el significado de los textos escritos: El alumno atribuye significado a los textos. Formula inferencias partiendo de sus saberes previos, de los indicios que le ofrece el texto y del entorno en el que este se produce. Mientras lee, verifica o reformula sus hipótesis de lectura.
- Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos: El niño se distancia de las ideas propuestas en el texto, o de los recursos utilizados para transmitir ese significado, juzgando si son adecuados o no. Para ello, considera objetivamente el contenido y la forma, evalúa su calidad y adecuación con una perspectiva crítica. Opina reflexivamente sobre el texto usando argumentos que demuestren si lo comprendió.

2.3.4.5. Comprensión de textos

Pinzás (2001) señala que la comprensión lectora se caracteriza por su proceso constructivo (elaboración de interpretaciones personales), interactivo (la información del lector y texto se complementan en la elaboración de significado), estratégica (varía según los propósitos, tema, etc.) y cognitiva (controla los procesos del pensamiento). La comprensión es una habilidad que nos permite ir más allá de la sencilla decodificación del texto, este acto de razonamiento permite la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la

información que proporciona el texto y el conocimiento que posee el lector. Para la autora se construye en un sistema de procesos, ya que es conocido que la lectura consiste de la ejecución de dos procesos, la decodificación y la comprensión. Se dice que el lector comprende un texto cuando puede construir un significado para él, que termine lo que dice el texto y lo que el lector aporta a la interpretación.

Una teoría que predominó hasta los años sesenta, admite una concepción lingüística y concibe a la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información, privilegiando el proceso de decodificación; comprender un texto, según esta posición, extraer el significado que el mismo texto le ofrece al lector; es decir, si puede decodificar el texto, lo entenderá, porque sabe “leer bien”, sabe hablar y entender la lengua oral. En algún grupo de maestros, esta concepción y práctica, está aún arraigada, pues aceptando que leer quiere decir comprender, se sigue realizando actividades en el aula que responden al concepto de lectura relacionada únicamente con la decodificación dejando de lado aspectos relacionados con la comprensión lectora (Solé 1987 citado en Rodríguez, 2013).

La representación mental del significado del texto está determinada en gran medida por el conocimiento previo que el sujeto – lector – posee respecto al tema “Cuanto mayor es el conocimiento previo del lector, mayor es la probabilidad de que conozca las palabras relevantes, de que haga las inferencias adecuadas mientras lee y de que construya modelos de significado “correcto”, en el sentido de una aproximación a lo que el escritor quiso transferir”.

Solé (2001) refiere que leer es comprender, y comprender es el proceso de construcción de significados acerca del texto que se pretende comprender. Es un proceso que implica activamente al lector, en la medida en que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata. Por ello, es esencial que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige conocer qué va a leer, y para qué va a hacerlo; exige además disponer de recursos (conocimiento previo relevante, confianza en las propias posibilidades como lector, disponibilidad de ayudas necesarias) que le permitan abordar las tareas con garantías de éxito; exige también que se sientan motivados y que el interés se mantenga a lo largo de la lectura. Cuando esas condiciones se dan, en algún grado también, los lectores podrán comprenderlo.

La construcción del modelo mental que se configura el lector respecto del contenido del texto está también determinada por su objetivo al leer, ya que a cada uno de ellos corresponden diferentes estrategias en lo que podemos ubicar como parte del entorno. De esto resulta considerar que sobre un texto existan tantas formas de comprensión como lectores haya e incluso que, para un mismo lector, en diferentes relecturas, se generen diferentes modelos de significado.

Rodríguez (2013) afirma que una tendencia propugnada en la última década por Daniel Cassany y otros, se encuadra dentro del enfoque socio crítico, por ende, se trata de una concepción sociocultural; considerando que la lectura no se limita a un simple proceso de construcción de significados, sino que la lectura es más bien un proceso crítico de gestión de ideologías (literalidad crítica). Para esta concepción, todos los texto entraña un punto de vista, un sesgo, una mirada, una subjetividad inevitable, pues no existe un discurso neutro u objetivo, éste se elabora con una intención y responde a un entorno determinado; por tanto, la comprensión del texto es un proceso constructivo de interacción social, pues los significados que alberga son resultado del pensamiento el cual tiene su origen esencialmente social y cultural, elementos externos muy complejos que inciden de manera determinante en la construcción de significados.

Según Rodríguez (2013) el proyecto PISA pone énfasis en los conocimientos funcionales y en las destrezas que facilitan la participación social activa, por ello entiende la lectura como: Capacidad de comprender, emplear y elaborar una variedad de tipos de texto con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad.

La destreza lectora es considerada hoy en día como una capacidad desarrollada no solo en la infancia durante los primeros años escolares, sino como un conjunto paulatino de conocimientos, destrezas y estrategias que las personas desarrollamos a lo largo de la vida en distintos contextos y en interacción con otras personas (Rodríguez, 2013).

Comprender es construir significados personales del texto por medio de la interacción entre éste y el lector. Para comprender es necesario hacer uso de diversas estrategias en forma

consciente. Por lo tanto, para enseñar a comprender textos a nuestros estudiantes, debemos transformarlos en lectores activos y estratégicos. (Rodríguez, 2013).

El texto, por ser obra del escritor, aportan intenciones, elementos lingüísticos, pragmáticos y estructuras que van predeterminados a las hipótesis que el lector construye como base de su modelo de significados, mismos que el autor irá probando durante la lectura para mantenerlo o modificarlo. Este modelo constituye el armazón conceptual desde la cual se orientará la comprensión del texto y el consecuente desarrollo lector. La comprensión del texto se puede dar teniendo en cuenta tres niveles que son: nivel de comprensión literal, inferencial y crítica.

Flores, 2010 señala que la lectura es una actividad que contribuye a la formación integral de las personas, en sus dimensiones cognitiva, socioemocional y axiológica. Ella permite tener una visión más amplia y distinta del mundo, conocer otra realidad, ampliar nuestros horizontes culturales, desarrollar la sensibilidad y fortalecer nuestro espíritu de indagación, la creatividad y la reflexión crítica. Aprender a leer se asemeja a aprender a aprender, esto es, lograr autonomía en la generación de nuestros propios aprendizajes.

La lectura va más allá de una sencilla descodificación, transfiere los límites de la información explícita del texto. El lector, a partir de sus saberes previos y del propósito de lectura, da sentido a lo escrito en un intercambio permanente con el autor y el contexto. En este proceso, quien lee ejercita un conjunto de habilidades como la discriminación de información relevante, la identificación de la intención comunicativa, la inferencia de información nueva, la formulación de conclusiones, la emisión de juicios críticos, entre otras (Flores, 2010).

2.3.4.6. Procesos en la escritura de textos

Al respecto, Cassany (1994) menciona tres procesos o etapas básicas, tales como: preescritura, escritura y post-escritura. Así tenemos, que:

La **preescritura**: en esta etapa el escritor elabora sus ideas, pero no escribe aún nada concreto. Para hacer esto se requiere del conocimiento de la lengua y de diversos esquemas de organización de la tipología textual. Por ello, es importante tener en cuenta el tipo de texto que pretendemos escribir. Además, debemos tener en cuenta la finalidad y el público

al cual va dirigido el texto. Esta etapa está relacionada directamente con la planificación pues aquí es donde se piensa sobre qué se va a escribir y cómo se va hacer, esto es muy importante porque nos va a permitir direccionar nuestro trabajo y ordenar de cierta manera las ideas.

La escritura en esta etapa se inicia la redacción propiamente dicha, es por ello que se recomienda tener una guía de los puntos que se tratarán. Es aquí, donde se desarrollan todas las ideas o esquemas planteadas y planificadas anteriormente sin preocuparse o ponerle mucha atención a las revisiones o el estilo; ya que lo más importante es escribir. Y, corresponde a la textualización, iniciándose así la redacción del escrito en sí.

Finalmente, **la post-escritura** es la etapa de la revisión. Aquí se revisará la ortografía, sintaxis, adecuación semántica, entre otros aspectos. Cabe recalcar que los textos se pueden rehacer e incluir en él nuevas ideas. También, corresponde la revisión interna y externa del texto, editando el escrito; es decir, extraer las partes que no resultan relevantes en el escrito o constituye el momento para agregar nuevas ideas que podrían enriquecer una secuencia.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de enfoque

La investigación, responde al tipo cuantitativo. Al respecto Bernal (2010), la investigación cuantitativa “se fundamenta en la medición de las características de los fenómenos sociales, lo cual supone derivar de un marco conceptual pertinente al problema analizado, una serie de postulados que expresen relaciones entre las variables estudiadas de forma deductiva” (p. 60). Este enfoque, básicamente aporta para la construcción del instrumento y el recojo de la información, teniendo en cuenta los objetivos específicos y de esta manera describir cada una de las propiedades que presentó el problema a partir del objeto de estudio.

3.2. Tipo y diseño de investigación

La investigación por la naturaleza del problema y los objetivos es descriptiva. Tal como lo define Hernández, Fernández y Baptista (2010) “medir, recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren” (p. 80). Esta investigación tomó dicho planteamiento, debido a que no se elaboró ninguna situación que no se haya programado a partir de los datos preexistentes, tampoco se recurrió a generar ninguna alteración o que hayan sido provocadas intencionalmente.

Esta investigación se llevó a cabo bajo el diseño no experimental, dado a que se llevó a cabo sólo la identificación y análisis del fenómeno, hecho, situación y sujetos en su entorno natural, no hubo provocación alguna o intencionalidad; no se hizo manipulación alguna de las variables. Y por el tiempo, se considera de tipo evolutiva contemporánea, cada uno de los datos obtenidos se analizaron en el momento actual. Así Bernardo y Calderero (2000) definen que el diseño de investigación “consiste en proporcionar un modelo de verificación que permita contrastar hechos con teoría, y su forma es la de un plan general que determinase las operaciones necesarias para hacerlo” (p. 41).

El diseño que empleamos para alcanzar los objetivos de esta investigación corresponde al descriptivo simple, cuyo esquema es el siguiente:

Esquema:

M → O

Dónde:

M = Es la Muestra, constituida por los docentes que laboran en zona rural del distrito de Mórrope.

O = Representa la información básica recolectada de la muestra, respecto al cuento como estrategia docente implementada en estudiantes del nivel primario de instituciones de educación básica de carácter público.

3.3. Población, muestra y tipo de muestreo

El estudio se llevó a cabo considerando como población a todos los docentes que laboran en el distrito de Mórrope constituido por un grupo heterogéneo. Al respecto Jany (1994) como se citó en Bernal (2010), la población es “la totalidad de elementos o individuos que tienen ciertas características similares y sobre las cuales se desea hacer inferencia” (p. 160). Destacando como características, relacionadas con el sexo, masculino y femenino; y en cuanto a la situación laboral, estuvo conformado por nombrados, destacados y contratados.

Seguidamente se definió la muestra, teniendo en cuenta que ésta “es la parte de la población que se selecciona, de la cual realmente se obtiene la información para el desarrollo del [estudio] sobre la cual se efectuarán la medición y la observación de las variables objeto de estudio”. (Bernal, 2010, p. 161) Y quedó constituido por los docentes que laboran en instituciones de educación pública del nivel primario de la zona rural del mismo distrito.

El muestreo para hacer realidad el estudio fue no probabilístico por la naturaleza propia de la muestra y debido a la cantidad numérica que representa la unidad de análisis. Bernardo y Calderero (2000:43), refieren que los métodos no probabilísticos “seleccionan individuos siguiendo determinados criterios, procurando que la muestra resultante sea lo más representativa posible”. En esta quedó determinada por conveniencia. Al respecto el mismo autor menciona que uno de los tipos de métodos no probabilísticos es el muestreo accidental o casual, donde “el criterio de selección de los individuos depende de la posibilidad de acceder a ellos” (p. 43)

3.4. Métodos y técnicas de recolección de datos

La investigación implementada requirió el uso de fuentes primaria y secundarias a fin de alcanzar los objetivos propuestos, fuentes que se implementaron para el recojo de

información y para lograr el nivel de comprensión de los fundamentos teóricos y conceptuales y de esta manera definir cada una de las características del problema encontrado. Recursos que se implementaron a partir de lo señalado por Bernal (2010: 191) “un aspecto importante en el proceso de una investigación tiene relación con la obtención de la información, pues de ello depende la confiabilidad y validez del estudio. Y teniendo en cuenta la clasificación de Cerda (1998, como se citó en Bernal 2010, p. 191):

Fuentes primarias: Son aquellas que origina información de primera fuente que origina los hechos. A continuación, se describe:

a) **Escala Likert:** conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones o juicios, que tuvo por finalidad asignar una respuesta por parte del encuestado. En este caso debe dar respuesta eligiendo una las cuatro categorías asignadas. A partir del cual se obtuvo una puntuación respecto de la afirmación y al final se consolida una puntuación total que evidencia por donde se orienta tal o cual problemática. (Hernández, Fernández y Baptista (2014:238)

b) **Encuesta:** Se llevó a cabo a partir de la posición que asume Bernal (2010: 194) “la encuesta se fundamenta en un cuestionario o conjunto de preguntas que se preparan con el propósito de obtener información de las personas. El cuestionario que se utilizó en la investigación se diseñó teniendo en cuenta los objetivos y las variables planteadas. Para la variable denominada el cuento se consignó 27 preguntas en cambio para la variable comprensión lectora se estructuró 26 Preguntas.

Fuentes secundarias: Ofrecen información sobre el objeto de estudio, constituyéndose en la base fundamental para llegar al nivel de entendimiento y comprensión del problema, sin embargo, son fuentes primarias, por lo que sólo se tienen en cuenta para ser referenciadas. Dentro de las cuales, se utilizaron al:

a) **Fichaje.** Según Cuenca y Vargas (2010) señalan que el procesamiento de información puede llevarse a cabo teniendo en cuenta la brevedad del contenido y asumir la unicidad como criterio fundamental, pero también puede tener extensión, siempre y cuando el investigador muestre nivel de comprensión, análisis y síntesis. Estos procesos de

decodificación de la información serán posibles mediante las denominadas fichas textuales, resumen y comentario. Además, recomiendan que la información registrada debe situar el objeto de investigación, por tanto, debe ser muy selectiva. En suma, el trabajo realizado fue posible mediante el uso de fichas textuales, resumen y comentario.

b) Internet: Constituye una estrategia e instrumento principal para el abordaje de la investigación tanto para la organización de información como para la búsqueda, selección y procesamiento de cada una de las dimensiones que configura las variables a partir del problema y poder encontrar la naturaleza del conocimiento requerido en el estudio. Tal como lo señala Bernal (2010: 194) “...principales medios para recabar información.

3.5. Instrumentos de recolección de datos

El instrumento que se utilizó en la investigación fue un cuestionario, organizados en dos partes. La primera corresponde a las estrategias del cuento, estructurada en cuatro dimensiones conformada por veintiséis preguntas. La segunda a la comprensión lectora para su estudio se formuló veintisiete interrogantes divididas en tres dimensiones, respectivamente, haciendo un total de 53 preguntas. Tal como se evidencia en el anexo.

3.5.1. Diseño y elaboración del cuestionario

El cuestionario responde a una estructura jerarquizada a partir de las dimensiones como resultado de la operacionalización de las variables que se pretendió medir, donde su naturaleza responde a una escala de Likert. Así tenemos que fue organizada mediante siete componentes o dimensiones, tales como: planificación (constituida por seis preguntas), escritura (formada por nueve preguntas), edición (seis preguntas), publicación (cinco preguntas), nivel crítico (9), nivel inferencial (9) y nivel crítico (9). Cada uno de los cuales conforman el instrumento haciendo un total de cincuenta y tres preguntas. Las preguntas para ser resueltas fueron definidas cualitativamente, nominándose para la primera para con las categorías: siempre, a veces, casi siempre y nunca. La segunda parte tuvo como escala valorativa: todos, la mayoría, algunos y ninguno.

3.5.2. Confiabilidad del instrumento

Ese procedimiento estuvo bajo dos parámetros. El primero condicionado a seleccionar el tipo de prueba teniendo en cuenta su naturaleza y el propósito de la investigación, optándose por utilizar el Alfa de Crombach. El segundo se realizó a partir de la búsqueda de análisis de fiabilidad de cada una de las preguntas contenidas en el cuestionario para obtener datos consistentes y encontrar alguna relación con la opinión de los expertos y mediante el alfa de Crombach, obteniéndose así un coeficiente de 0,838. Resultados que demuestran que el instrumento es altamente confiable, tal como lo demostró la evaluación de juicio por expertos, el mismo que se detalla a continuación.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,706	,838	50

3.6. Procesamiento y análisis de datos

Se llevó a cabo utilizando paquetes estadísticos que le dan un carácter dinámico, objetivo y rapidez respecto al tiempo por su facilidad para la obtención de los resultados requeridos para el estudio. Al respecto Bernal (2010) afirma diciendo que en esta etapa es inevitable el procesamiento de los datos que ha consignado la muestra de estudio para obtener los resultados, caso contrario quedarían incompleta la investigación porque no consolidaría los objetivos que se propone el investigador.

Por otro lado, se llevó a cabo la organización de los datos orientados al análisis, discusión de resultados y conclusiones. Recurriendo para tal fin a un conjunto de destrezas de raciocinio y de investigación, teniendo en cuenta objetivos, antecedentes y la base científica y conceptual consignada en el presente estudio.

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Estrategias utilizadas por los docentes para promover la comprensión lectora en los estudiantes en las instituciones educativas del área rural, Mórrope.

Cuadro 1: Estrategias de planificación que emplean los docentes en educación básica, nivel primario

ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN	Siempre		Casi siempre		A veces		No sabe	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Recopila textos diversos de acuerdo a los intereses y edades de los estudiantes como insumos para la producción de textos	3	15.0%	5	25.0%	12	60.0%	0	0.0%
Clasifica los textos según su tipología (narrativa, descriptiva, expositiva)	2	10.0%	4	20.0%	14	70.0%	0	0.0%
Implementa el sector de comunicación con textos diversos para ser utilizados por los niños en sus producciones	4	20.0%	1	5.0%	15	75.0%	0	0.0%
Recopila cuentos escritos reales, imaginarios, propios de su contexto	6	30.0%	0	0.0%	14	70.0%	0	0.0%
Recopila cuentos reales, imaginarios, por tradición oral	8	40.0%	1	5.0%	11	55.0%	0	0.0%
Recopila cuentos escritos, orales reales, imaginarios, de diferentes contextos que respondan a las necesidades e intereses de los niños	8	40.0%	1	5.0%	11	55.0%	0	0.0%

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta para identificar el nivel de uso de las técnicas activas de los docentes en la producción de cuentos breves en la Institución Educativa Rural, Mórrope.

En la tabla 1 conforme a la dimensión procesos de planificación; en el criterio siempre, se pudo observar que el 40 % de los docentes recopilan cuentos reales, imaginarios, por costumbre oral así como también recopilan cuentos de diferentes contextos que respondan a las necesidades e intereses de los niños frente al criterio de a veces, donde se observó que el 75 % de los docentes implementan el sector de comunicación con textos diversos para ser utilizados por los niños en sus producciones, 70 % clasifican los textos según su tipología así como también recopilan cuentos escritos reales, imaginarios, propios de su contexto; 60 % recopilan textos diversos de acuerdo a los intereses y edades de los estudiantes como insumos para la producción de textos.

Cuadro 2: Estrategias de escritura que emplean los docentes en educación básica, nivel primario

ESTRATEGIAS DE ESCRITURA	Siempre		casi siempre		a veces		no sabe	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Utiliza el dictado de los estudiantes como estrategia para producir textos diversos	4	20.0%	4	20.0%	12	60.0%	0	0.0 %
Utiliza las escrituras libres de sus estudiantes, para clasificarlas en textos continuos y discontinuos	1	5.0%	5	25.0%	14	70.0 %	0	0.0 %
Emplea las escrituras libres de sus estudiantes como estrategia para organizar el sector de comunicación	0	0.0%	4	20.0%	16	80.0 %	0	0.0 %
Reconoce los diferentes niveles de producción escrita de sus estudiantes, para implementar estrategias para pasar de un nivel a otro	1	5.0%	3	15.0%	16	80.0 %	0	0.0 %
Diagnostica los niveles de conceptualización de lectoescritura de sus estudiantes	3	15.0%	3	15.0%	14	70.0 %	0	0.0 %
Implementa estrategias de lecto-escritura desde el universo vocabular de sus estudiantes para promover sus primeros textos	0	0.0%	4	20.0%	16	80.0 %	0	0.0 %

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta para identificar el nivel de uso de las técnicas activas de los docentes en la producción de cuentos breves en la Institución Educativa Rural, Mórrope

En la tabla 2 de acuerdo a la dimensión procesos de escritura; en el criterio de siempre, se pudo ver que el 20 % de los docentes utilizan el dictado de los estudiantes como estrategia para producir textos diversos frente al criterio de a veces, donde se observó que el 80 % de los docentes emplean las escrituras libres de sus estudiantes para organizar el sector de comunicación así como también reconocen los diferentes niveles de producción escrita de sus estudiantes, para implementar estrategias para pasar de un nivel a otro, de la misma manera también implementan estrategias de lectoescritura desde el universo vocabular de sus estudiantes para promover sus primeros textos; 70 % utilizan las escrituras libres, para clasificarlas en textos continuos y discontinuos así como también diagnosticar los niveles de conceptualización de lectoescritura de sus estudiantes.

Cuadro 3: Estrategias de edición que emplean los docentes en educación básica, nivel primario

ESTRATEGIAS DE EDICIÓN	Siempre		Casi siempre		A veces		No sabe	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Utiliza textos completos producidos por los niños descartando escritura de letras y sílabas en la reescritura	1	5.0%	3	15.0 %	16	80.0 %	0	0.0 %
Implementa estrategias de reescritura con los estudiantes para migrar de un nivel a otro	1	5.0%	4	20.0 %	15	75.0 %	0	0.0 %
Implementa estrategias de reescritura sobre los textos de los niños con intención comunicativa	0	0.0%	3	15.0 %	17	85.0 %	0	0.0 %
Emplea los textos escritos producidos por los estudiantes para que los ilustren teniendo como referencia personajes o escenarios	0	0.0%	4	20.0 %	16	80.0 %	0	0.0 %
Utiliza las ilustraciones para que sus estudiantes complementen su comprensión	0	0.0%	4	20.0 %	16	80.0 %	0	0.0 %
Se apoya en los referentes (imágenes) para que sus estudiantes completen el proceso de comprensión de textos continuos	1	5.0%	3	15.0 %	16	80.0 %	0	0.0 %
Acompaña a sus estudiantes a redactar la versión final de sus textos continuos	1	5.0%	4	20.0 %	15	75.0 %	0	0.0 %
Publica las producciones de sus estudiantes después de haber satisfechos las necesidades e intereses de los mismos	2	10.0%	3	15.0 %	15	75.0 %	0	0.0 %
Contrasta las diferentes producciones de sus estudiante, redactan entre todos la versión final	0	0.0%	5	25.0 %	14	70.0 %	1	5.0 %

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta para identificar el nivel de uso de las técnicas activas de los docentes en la producción de cuentos breves en la Institución Educativa Rural, Mórrope.

En la tabla 3 de acuerdo a la dimensión procesos de edición; en el criterio de siempre, se pudo ver que el 10 % de los docentes publican las producciones de sus estudiantes después de haber satisfechos sus necesidades e intereses frente al criterio de a veces, donde se observó que el 85 % de los docentes implementan estrategias de reescritura sobre los textos de los niños con intención comunicativa, 80 % utilizan textos completos producidos por los niños descartando escritura de letras y sílabas en la reescritura así como también emplean los textos escritos producidos por los estudiantes para que los ilustren, de la misma manera también utilizan las ilustraciones para que sus estudiantes complementen su comprensión, del mismo modo se apoyan en los referentes (imágenes) para que sus estudiantes completen el proceso de comprensión; 75 % implementan estrategias de reescritura con los estudiantes para migrar de un nivel a otro, así como también acompañan a sus estudiantes a redactar la versión final de sus textos; 70 % contrastan las producciones de sus estudiantes, redactan entre todos la versión final.

Cuadro 4: Estrategias de publicación que emplean los docentes en educación básica, nivel primario

ESTRATEGIAS DE PUBLICACIÓN	Siempre		casi siempre		a veces		no sabe	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Organiza las producciones de los estudiantes y las socializa en el aula	1	5.0%	6	30.0%	12	60.0%	1	5.0%
Socializa producciones escritas de sus estudiantes a diferentes interlocutores	3	15.0%	4	20.0%	12	60.0%	1	5.0%
Propone a sus estudiantes armar ferias para exhibir las producciones de los estudiantes	2	10.0%	2	10.0%	16	80.0%	0	0.0%
Publica en medios informáticos las producciones escritas de sus estudiantes	2	10.0%	3	15.0%	15	75.0%	0	0.0%
Invita a otros estudiantes para dar a conocer las producciones de sus niños	1	5.0%	2	10.0%	17	85.0%	0	0.0%

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta para identificar el nivel de uso de las técnicas activas de los docentes en la producción de cuentos breves en la Institución Educativa Rural, Mórrope.

En la tabla 4 de acuerdo a la dimensión procesos de publicación; en el criterio de siempre, se pudo ver que el 15 % de los docentes socializan las producciones escritas de sus estudiantes a diferentes interlocutores frente al criterio de a veces, donde se observó que el 85% de los docentes invita a otros estudiantes para dar a conocer las producciones de sus niños, 80 % proponen a sus estudiantes armar ferias para exhibir sus producciones, 75 % publican a través de medios informáticos las producciones de sus estudiantes, 60 % organizan las producciones de los estudiantes y las socializan en el aula.

4.2. Percepción que tienen los docentes sobre los niveles de comprensión lectora de los estudiantes que cursan estudios en las instituciones educativas del área rural, Mórrope.

Cuadro 5. Percepción docente respecto a la comprensión lectora de los niños y niñas

Criterios de valoración	Nivel de Comprensión Lectora					
	Literal		Inferencial		Crítico	
	N°	%	N°	%	N°	%
Todos	-	-	-	-	-	-
La mayoría	8	26	5	16	-	-
Algunos	17	55	19	61	13	42
Ninguno	6	19	7	23	18	58
	31	100	31	100	31	100

Fuente: Elaboración propia, basada en la encuesta para identificar la percepción docente respecto a la comprensión lectora de los estudiantes en Instituciones Educativas del Área Rural, Mórrope.

La tabla 5 muestra la percepción docente respecto a la comprensión lectora de los estudiantes donde el 55% de docentes expresan que los estudiantes al término del año académico en el grado respectivo solo algunos alcanzan el nivel literal, en cambio un 19% manifiestan que ninguno de los estudiantes ha llegado si siquiera alcanzar el nivel más básico de la comprensión lectora; el nivel literal. Por otro lado, en relación al nivel inferencial, un 61% de docentes manifiestan que algunos estudiantes pueden inferir después de haber leído un texto escrito y un 23% confirma que ninguno de los estudiantes tiene la capacidad para inferir cuando interactúa con un texto escrito. Por último, la tabla relacionada con el nivel crítico de la comprensión lectora, muestra que un 42% de docentes describe que solo algunos estudiantes tienen la capacidad crítica para realizarla a partir de un texto escrito leído, contrariamente hay un 58% de docentes que ponen en tela de juicio la capacidad crítica de los estudiantes al afirmar que ninguno de los estudiantes ha podido desarrollarla.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Analizar las estrategias predominantes que utilizan los docentes para promover la comprensión lectora en los estudiantes en las instituciones educativas del área rural, Región Lambayeque

Determinar la percepción que tienen los docentes sobre los niveles de comprensión lectora de los estudiantes que cursan estudios en las instituciones educativas del área rural, Región Lambayeque.

La interacción entre el niño y el educador es una de las principales fuentes generadoras de cambios que experimentan las personas a lo largo de su vida puesto que: son ellos quienes promueven el desarrollo del potencial de aprendizaje, son un motor de desarrollo, y facilitan la interiorización del contexto social ya que ayudan a la utilización de las herramientas simbólicas entre las que se encuentra de manera fundamental el lenguaje, desde el punto de vista que sostiene Solé (2001).

La labor educativa dentro del Área de comunicación en el nivel primario debe centrarse en los dos pilares básicos de la actividad lingüísticas que son la lectura y la expresión escrita que requieren de una enseñanza específica. A estas dos se le habrían de añadir el habla y escucha, pero estos se aprenden fundamentalmente como resultado de las relaciones sociales.

Sin embargo, se observa que nos pocas las actividades escolares que proporcionan tantas posibilidades de aprendizaje como la composición escrita. Una buena metodología de esta actividad, nos dice son las estrategias. El objetivo primordial de esta estrategia es, aprender a escribir para desarrollar sus propios procesos de composición. Es el que escribe quien planifica, escribe, edita y publica, textualiza y revisa, corrige y reescribe hasta lograr el escrito que desea, siempre en interacción con otros.

Lo cierto es, que en la actualidad los estudiantes cometen muchos errores ortográficos, utilizan un vocabulario pobre e impreciso, realizan construcciones sintácticas que resultan incomprensibles. Es necesaria, pues, una metodología activa y motivadora que enriquezca y anime al niño a mejorar la ortografía, amplíe su vocabulario, afiance la gramática, enriquezca la comunicación escrita, estimule su creatividad, lo incite a la lectura y se habitué al análisis y a la síntesis.

Existe una estrecha relación entre lectura y expresión escrita; la lectura frecuente y atenta conlleva, a una buena expresión escrita. La lectura de textos escritos con corrección, con claridad y belleza es el mejor medio para enriquecer la expresión escrita de nuestros alumnos. Cassany (1989) nos dice al respecto que “las actitudes para la expresión escrita están directamente relacionadas con la lectura y con el placer de leer”. Es por ello que se puede afirmar que existe una correlación positiva entre leer mucho y escribir bien.

El proceso de escritura es un hecho dificultoso. Es por ello que la realización de estas actividades implica primero el conocimiento del lenguaje (vocabulario, ortografía, sintaxis, signos de puntuación) y después el dominio del proceso de organización del texto. Por tanto, se evidencia que, para el aprendizaje de la composición escrita, es necesario, aparte de la práctica lectora, la aplicación de una metodología específica. El método que podemos seguir en este tipo de aprendizaje debe ser preferentemente activo y participativo.

Así mismo, recobra importancia analizar la estrategia que con más frecuencia seleccionan y emplean los docentes en la producción de cuentos breves. El rol del docente es fundamental, ya que de acuerdo a las estrategias que emplee logrará la formación de escritores autónomos, es por ello que requiere que su práctica pedagógica sea renovada constantemente mediante enfoques o teorías que dinamicen su actuar dentro del aula, así puede asumir la concepción constructivista del aprendizaje para comprender que el estudiante es un ser activo, que llega al aula con conocimientos y experiencias previas, que tiene determinada competencia lingüística, así como actitudes, valores, creencias, costumbres e ideales formados en el ambiente social y cultural en el que se ha desarrollado. A partir de esta concepción del aprendizaje y del sujeto que aprende debe planificar el uso de técnicas activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Desde el Currículo Nacional el área de Comunicación busca desarrollar las competencias comunicativas y lingüísticas de niñas y niños para que logren comprender y expresar mensajes orales y escritos de manera competente en distintas situaciones comunicativas y con diversos interlocutores. Asimismo, ser capaces de comprender y producir distintos tipos de textos, para informarse, satisfacer sus necesidades funcionales de comunicación y disfrutar de ellos.

El área de Comunicación se inscribe en el marco del enfoque comunicativo y textual. Dicho enfoque ha sido incorporado por el Ministerio de Educación en los Programas Curriculares de Educación Primaria de Menores y programas de capacitación desde el año

1996, producto de la reforma educativa planteada ese mismo año. Este enfoque además de recoger aportes de la educación y la lingüística también acoge la teoría cognitiva del aprendizaje constructivista y el modelo explicativo psicológico-didáctico interactivo en la lectura.

Si consideramos que el enfoque comunicativo propone que el estudiante comprenda y produzca diversos tipos de textos escritos y orales y a su vez respondan a distintas intenciones además se encuentre enmarcado en situaciones comunicativas variadas, los niños de Educación primaria deben contar con conocimientos y habilidades que les permitan comprender y producir, en forma crítica y creativa, textos escritos de todo tipo y adecuados a sus respectivas situaciones de uso. Para lo cual se considera en esta investigación, el carácter interactivo de la enseñanza del lenguaje y el carácter social y dialógico de la escritura como proceso. Esto implica que lo que escribe el niño debe responder a otro texto o a reaccionarlo a un hecho del entorno (problemática, necesidad). Se desea que no sólo la planificación, textualización y revisión de diversos escritos sean el plato fuerte, sino que también, se intercambie expresiones verbales con sus pares, para que así puedan adquirir más conciencia sobre su texto, el proceso de su composición, o lo que es igual, que se desarrolle como escritor o escritora. Cabe recalcar que más conversación, más lectura y escritura compartidas, más negociación de significados e intercambio intersubjetivo, son ideales en la escritura como proceso activo.

Partiendo de la estrategia que presenta modelos de enseñanza alternativos enmarcados en una perspectiva pragmática y discursiva del escrito y partiendo de una concepción vygotskiana del lenguaje, según la cual el pensamiento y el lenguaje tienen origen social, se concibe que la transmisión y desarrollo del lenguaje se produce a partir de la interacción contextualizada de los hablantes. Por lo tanto, comunicación, interacción, oralidad y diálogo que implican actividades grupales y constituyen formas de trabajo cooperativo se proponen como medios que contribuyen al desarrollo de las habilidades que se requieren para escribir.

La capacidad de producir textos enfatiza en “componer” mensajes con intención de comunicar algo; debe ser entendida como la capacidad de comunicación social que desarrolla la capacidad creadora (crear, componer) y creativa (imaginación, fantasía).

Uno de los propósitos del área de comunicación debe ser que el estudiante aprenda a gestionar (componer, revisar, leer, etc.) sus propios textos. Por eso es necesario que se desarrollen dentro del aula, utilizando diferentes técnicas activas, cuentos en los que puedan desarrollar la construcción del conocimiento y enriquecer su lenguaje.

Al margen de los diversos tipos de evaluación y del objetivo o propósito con que se pueda hacer la evaluación para valorar la capacidad de expresión escrita, hay que tener en cuenta dos aspectos complementarios y relacionados: el producto escrito, o los textos que el estudiante es capaz de redactar, y el proceso de composición, o el método de trabajo y las estrategias que utiliza para producir un texto. La educación tradicional se ha centrado exclusivamente en el primer aspecto, pero el segundo, según el enfoque interactivo, no es menos importante.

La técnica válida y global para evaluar la capacidad de expresión como producto es la redacción de un texto completo. En este sentido es primordial definir con precisión las características del escrito que se pide: tipo (descripción y carta, diálogo, etc.), extensión (en número de palabras), destinatario, propósito, tema, etc. Por otro lado, para evaluar el proceso de composición del alumno, debemos valorar el método de redacción: las estrategias que utiliza, los procesos cognitivos, las técnicas, etc. En definitiva, se evalúa el procedimiento de la habilidad de la expresión escrita, que se ha descrito.

Otro aspecto particular en este enfoque es la corrección del trabajo del estudiante. Según la teoría (Cassany, 1989), no se corrige el producto sino el proceso de redacción. No es tan importante erradicar las faltas de gramática del escrito, como que el alumno mejore sus hábitos de composición: que supere los bloqueos, que sea ágil, que adecue su tiempo, etc. De esta manera, la corrección supera con creces el marco lingüístico y atañe campos psicológicos como la forma de pensar o el estilo cognitivo, las técnicas o las destrezas de estudio, la creatividad, etc. En definitiva, no se corrige sino de asesora.

Sobre los procesos de composición Cassany (1989) manifiesta que escribir es un proceso; el acto de cambiar pensamientos en letras impresas implica una secuencia no lineal de etapas o actos creativos. El proceso de composición del escrito es una línea de investigación psicolingüística y un movimiento de renovación de la enseñanza de la redacción. Su campo de acción es el proceso de composición o de escritura, es decir, lo que piensa, hace y escribe el autor desde que planifica producir un texto hasta que termina la versión definitiva.

Dentro del enfoque didáctico para la enseñanza de la expresión escrita, el enfoque basado en el proceso señala que en el aula se debe ponerse énfasis al escritor, al alumno, y no en el texto escrito. En el curso tradicional se enseña cómo debe ser el producto escrito: cuál es la regla de gramática, qué estructura tiene el texto, la conexión de las frases, la selección del léxico, etc. En cambio, este enfoque quiere enseñar al estudiante a pensar, a realizar esquemas,

a ordenar las ideas, a pulir las estructuras de las frases, a revisar el escrito. Lo primordial es que al final del curso el estudiante sea capaz de desarrollar dichas habilidades, y no tanto que los textos que escriba no contengan incorrecciones.

En la escritura, el instrumento utilizado es el proceso de composición por ello se debe encaminar conscientemente la composición dedicándose selectivamente a cada proceso que compone la escritura: buscar la información, planificar, redactar, revisar, etc. Escribir es un proceso de elaboración de ideas, además de una tarea lingüística de redacción. El estudiante tiene que saber trabajar con las ideas y como las palabras. No hay solo una manera de escribir, sino que cada cual tiene que encontrar su estilo personal de composición.

Un buen proceso de composición se caracteriza por cuatro aspectos: tomar conciencia de la audiencia (lectores), planificar el texto, releer los fragmentos escritos y revisar el texto. Además, un escritor competente no siempre utiliza un proceso de redacción lineal y ordenado, en el cual primero se planifique la estructura del texto, luego se escriba un borrador, después se revise y se termine por hacer la versión final del escrito. Contrariamente la redacción es un proceso recursivo y cíclico que se puede interrumpir en cualquier punto para empezar de nuevo.

Este enfoque pone el énfasis en el proceso de composición, en contraposición a los anteriores, que premiaban el producto acabado y listo. Lo primordial no es enseñar cómo debe ser la versión final de un escrito, sino enseñar y aprender todo el procedimiento intermedio y las estrategias interactivas que debe utilizarse durante el desarrollo de creación y redacción.

Según la investigación no se establece objetivos de planificación, debido a que pocos profesores recopilan cuentos reales, imaginarios, o por tradición oral, tampoco recopilan cuentos escritos, orales reales, imaginarios, de diferentes contextos que respondan a necesidades e intereses de los estudiantes.

Por otro lado, se observó que el profesor da poca oportunidad para que se recoja textos diversos de acuerdo al interés y edad de los niños como insumos para la producción de textos, no clasifican los textos según su tipología (narrativa, descriptiva, expositiva); no implementan el sector de comunicación con textos diversos para ser utilizados por los estudiantes en sus producciones, no recopilan cuentos escritos reales, imaginarios, propios de su contexto. Por lo tanto, es necesario persuadirse de que escribir no es una sencilla operación de transferir algo que se presenta en nuestro cerebro a una hoja de papel, muy por el contrario, nuestras ideas deben ser organizadas y elaboradas progresivamente.

En la planificación, el escritor determina el tema que desarrollará en el texto, así mismo recopila y organiza la información acerca de ese tema. Además, de estos componentes, también se da la formulación del objetivo e incluso el grado de motivación y de decisión para la elaboración del texto. Para Atarama (2006), la producción de textos es un proceso que necesita del conocimiento del plan de redacción y de las técnicas adecuadas para que el estudiante pueda desarrollar a su vez el pensamiento creativo y la inteligencia lingüística

La planificación “consiste en anticipar la forma y el contenido que tendrá el texto a ser redactado” (Rutas de Aprendizaje, 2015, p 127). En esta etapa se genera y selecciona las ideas, se construyen esquemas previos, se toma decisiones sobre la estructura del discurso, el análisis de las características de los posibles lectores y del contexto comunicativo, así como la elección estrategias para la planificación del texto. Así se deduce que el profesor ve a la planificación como monótono, rutinario, precisamente porque carece de una serie de criterios, afirmación que se constata con los resultados expuestos a lo largo de la presente investigación y que también lo ratifica Meneses (23139, en sus conclusiones: Se manifiesta un limitado desarrollo de destrezas con criterio de desempeño de los alumnos objeto de la presente investigación. Las técnicas activas inciden en el desarrollo de habilidades con criterio de rendimiento de los estudiantes, en el entorno investigado. No obstante, comprender las Técnicas Activas, varios de los docentes se privan de la utilización de las mismas, lo que repercute de forma negativa en el desarrollo de la enseñanza aprendizaje, volviendo al uso de métodos tradicionalistas dentro de la institución.

Gran parte de los estudiantes afirma no aplicarse con frecuencia en los procesos de escritura debido a que en escasas ocasiones emplean el dictado como estrategia para producir textos diversos. Esto hace ver que no se evidencia en los estudiantes el proceso de producción o redacción textual, con la intención de hacer consciente al alumno de las fases y estrategias que se ponen en juego cuando se redacta un texto: planificación, composición propiamente dicha, revisión, edición y publicación.

Estos resultados son propios de los profesores, dado que este proceso de escritura es el que más se abandona debido a que los docentes muy pocas veces utilizan la escritura libre, para clasificar en textos continuos y discontinuos, aplican la escritura libre como estrategia para ordenar el sector de comunicación, identifican los diferentes niveles de producción escrita, y ponen en marcha estrategias para pasar de un nivel a otro, precisan los niveles de conceptualización de lectoescritura de sus alumnos, ejecutando estrategias de lectoescritura

desde el universo léxico para promover sus primeros escritos. Para enseñar a escribir requiere favorecer los aprendizajes que hace el individuo mediante tareas de escritura reales, con sentido que integren los procesos de escritura.

La producción de textos escritos se enmarca bajo tres capacidades, como son: planificación, textualización y reflexión. Al respecto, Cassany (1994) hace mención de tres etapas básicas que se asemejan a lo planteado anteriormente: preescritura, escritura y reescritura. La escritura corresponde a la textualización, es decir, esta etapa en donde se inicia la redacción del primer escrito en sí. Aquí, se desarrollarán todas las ideas planteadas sin preocuparse por las revisiones o el estilo.

La textualización consiste en “convertir en texto, es decir, en palabras, frases y oraciones complejas, el conjunto de ideas” (Rutas de Aprendizaje, 2015, p 131). En esta etapa se redactará lo que se ha previsto en la planificación, es decir, lo que se ha pensado se traduce en información lingüística. Esto conlleva a tomar determinaciones sobre la organización de las ideas, tener un vocabulario coherente a la situación, mantener el hilo temático, establecer sucesiones lógicas, utilizar recursos cohesivos adecuados y ajustarse a las convenciones ortográficas.

Este aspecto no está bien desarrollado, ya que la producción es mínima, en comparación con los que no se consideran, el docente muestra carencias para publicar los productos de sus alumnos después de haber satisfechos las necesidades e intereses de los mismos. Para una buena producción escrita es importante decidir el nivel de intervención en la revisión y edición de un texto para poder determinar las operaciones que se han de aplicar para revisar y editar los texto.

El conocimiento de la correcta escritura y el proceso de edición parece no estar muy claro. La mayor parte manifiesta deficiencias para utilizar textos completos producidos por los niños eliminando escritura de letras y sílabas en la reescritura, para elaborar estrategias de reescritura sobre el texto de los niños con intención comunicativa, para utilizar textos escritos producidos por los estudiantes para que ilustren teniendo como referencia personajes o escenarios, para utilizar y apoyarse en las ilustraciones o referente y así complementen el proceso de comprensión de textos continuos, para acompañar a redactar la versión final de sus textos continuos y contrastar las diferentes producciones de sus estudiantes, redactan entre todos la versión final. Por eso es importante inculcar la costumbre de revisar, de pensar en la edición y de evaluar los textos con el profesor y con sus compañeros, antes de publicarlos.

La última etapa, posterior a la escritura, comprende a la parte en donde se hacen revisiones internas y externas. Por lo tanto, aquí se podrá editar el escrito sacando aquellas partes que son irrelevantes para el escrito o añadiendo nuevas ideas que podrían desarrollar mejor una secuencia.

La post-escritura es la etapa de la revisión. Aquí se revisa la ortografía, sintaxis, adecuación semántica, entre otros aspectos. Cabe mencionar que todo texto puede rehacerse e incluir en él nuevas ideas (Cassany, 1994).

Gran parte de los alumnos tiene algún tipo de deficiencia para el proceso de publicación adecuada al redactar un texto. Ya que los resultados reafirman el escaso conocimiento que poseen los profesores para socializar las producciones escritas de sus alumnos a diferentes oyentes. Es con el apoyo del estudiante y el docente que progresivamente los orienta; es que los estudiantes rescatan ideas contextualizadas y tienen la oportunidad de expresarse de manera escrita con sus publicaciones.

En los resultados se verifica las dificultades que presentan los profesores al organizar la producción de los estudiantes y socializarlas en el aula, en proponer estrategias para exhibir sus producciones, en publicar a través de medios informáticos e invitar a otros estudiantes para dar a conocer las producciones de sus niños. Los textos producidos por el estudiante requieren de una cuidadosa revisión, pero didácticamente son textos que expresan su propia realidad y la de su contexto.

Producir un texto comprende actividades que van más allá de la escritura misma puesto que existen actividades previas y posteriores a ella que no se debe descuidar. Cuando Cassany habla de procesos eficientes de composición del texto, se refiere a: planificación, textualización y reflexión. No obstante, en este estudio también se ha considerado la publicación como una etapa en la producción de textos.

La publicación es la etapa final, consiste en presentar el escrito de manera formal. Aquí se recalcará la creatividad del escritor para presentar su texto, además se tendrá en cuenta aspectos como presentación y dedicatoria. Cabe señalar que, en la actualidad, la tecnología permite que los textos no solo se presenten de forma física; sino también de manera virtual. Existen programas y páginas donde de manera gratuita se pueden subir archivos y compartirlo con el mundo entero. Esto se puede aprovechar en este caso porque como se sabe los alumnos de ahora son nativos digitales así que la tecnología es su principal interés.

La comprensión lectora en el contexto actual donde se viene suscitando cambios vertiginosos se convierte aún más, en un foco de atención permanente, herramienta vital que todo ser humano debe poseerle para poder interactuar en su trajinar diario y pueda desenvolverse como un ciudadano del presente siglo. La lectura, de por sí, tiene una dimensión compleja no por su estructura y procesos cognitivos que se tiene que desarrollar, puesto que el ser humano tiene toda las potencialidades para llevar, aplicarlo y ejecutarlo, sino, por la naturaleza y la influencia que desgrana para hacer del ser humano una vida más llevadera en espacios privados, públicos, ejercicio o no de una profesión, sino que, es una actividad intrínseca y natural que aparece desde el nacimiento del sujeto, entonces, hay una necesidad comunicativa y ésta tiene que hacerse desde tres vertientes fundamentales: literal, inferencial y crítica, lo expresado se justifica a lo dicho. (UNESCO, 2016) Sin embargo, la mayoría de estudiantes no han alcanzado el nivel literal y tampoco el inferencial, se agrava aún más lo relacionado con la capacidad crítica resultado que se debe a varios factores, dentro de los que se pueden señalar a partir de la literatura que se expone en los antecedentes, marco teórico responde a la falta de interés y hábitos por leer, allí encontramos una responsabilidad personal como resultado de un descuido familiar que sale a la luz la ausencia de una cultura lectora. Al respecto (Ministerio de Educación) afirma: no hay signos de haber alcanzado la competencia lectora.

La percepción docente respecto a los niveles de comprensión lectora define la magnitud del problema que vienen transitando los estudiantes en el nivel de educación primaria, como consecuencia de diversas razones no llegan a comprender un texto escrito a nivel literal, inferencial, agravándose más, en el nivel crítico. Estos resultados encontrados mediante el estudio no están lejanos a los señalados en otros estudios relacionados con la naturaleza del abordado y las evaluaciones realizadas por PISA, TERCE Y ECE. Al respecto los estudiantes de Lambayeque que participaron en la evaluación censal en el año 2016 correspondiente al segundo grado, mostraron que el 26,4% se encontraban en el nivel de inicio, 36,1% en proceso y 31,1% en el nivel satisfactorio (Ministerio de Educación, 2016). Igualmente ocurre con los resultados por País, el Perú en el nivel literal, alcanza un 62%, inferencial, 56% y un 46% en el nivel crítico. (UNESCO, 2016). En la misma línea el mismo organismo refiriéndose a la prueba TERCE aplicado a estudiantes del tercer grado señala que el 55% de estudiantes tienen la capacidad para comprender un texto literalmente, en cambio un 48% a nivel inferencial y solo un 55% asume una posición crítica (UNESCO, 2016). Además los resultados de la evaluación PISA (Ministerio de Educación, 2017) describe que solo un 27,3% tiene la

capacidad para ubicar uno o más datos utilizando la inferencia, un 15% de estudiantes peruanos pueden identificar la idea principal comprender un texto a partir de sus saberes previo, un 3,5% pueden ubicar y organizar diversos datos incrustados en el texto, comprender adecuadamente textos extensos y muy pocos estudiantes pueden alcanzar la comprensión de textos complejos así como el desarrollo de la capacidad crítica.(PISA,2017) Resultados que no se contradicen con los encontrados en el estudio realizado donde el 55% de docentes expresan que los estudiantes al término del año académico en el grado respectivo solo algunos alcanzan el nivel literal, un 23% confirma que ninguno de los estudiantes tiene la capacidad para inferir cuando interactúa con un texto escrito y un 58% de docentes ponen en tela de juicio la capacidad crítica de los estudiantes al afirmar que ninguno de los estudiantes ha podido desarrollarla.

La percepción docente revela por un lado los bajos niveles de comprensión lectora cuyas características se ponen de manifiesto en los datos encontrados en la investigación y que se relacionan con otros estudios, mostrando las falencias no superadas en el entorno de la escuela y país. Y por otro, se relaciona con las estrategias docentes empleadas para la comprensión lectora, éstas, se implementan, pero centradas en el docente y no en el estudiante, exigen los conocimientos previos y tampoco tienen en cuenta la cultura familiar y su entorno. Por tanto, cuando el estudiante lee realiza una codificación deficiente, no comprende lo que lee, puesto que los significados y el vocabulario está muy distante de su actuación diaria, generándose dificultades para identificar ideas principales, secundarias entre otras. (Pinzás, 2007) También encontramos como la aplicación de estrategias exentas de un enfoque comunicativo textual genera la falta de una lectura fluida y rápida, debilitando la codificación de la palabra o texto completo, ausencia de actitud hacia el diálogo y tampoco se genera habilidades cognitivas y destrezas necesarias en el proceso de lectura. Las estrategias que se utilizan no promueven las habilidades de pensamiento como la observación, identificación, descripción, clasificación puesto que los textos que utilizan los docentes son totalmente desconocidos para el estudiante, no hay esa familiaridad que se requiere para encontrar sentido en la fase inicial; interacción y acercamiento con el texto escrito. (Ministerio Educación Guatemala, 2012)

A la luz de los resultados hay la imperiosa necesidad de una apertura por parte de los maestros para implementar el cuento como estrategias de aprendizaje, puesto que el modelo sociolingüístico, el enfoque comunicativo textual y constructivista definen que la comprensión lectora es posible su adquisición por parte del estudiante si están articulados con el medio, conocimientos previos, desarrollo evolutivo, necesidades e intereses; siendo el cuento un texto

narrativo muy cercano y familiar que de una u otra manera es una estrategia implícita y consustancial al accionar diario para promover la comprensión lectora desde los niveles literal, inferencial y crítico. Así el estudiante podrá recopilar cuentos escritos reales, imaginarios, propios de su contexto, producir textos recopilados de sus ancestros o cultura vida de su comunidad, hacer ilustraciones teniendo como referencia personajes o escenarios reales y cercanos a su entorno, realizar ferias para exhibir sus producciones y ejercitará la escritura libre para organizar el sector de comunicación. (García, 2010; Mazzola, Ferramola y Rodríguez, 2005; Coll, 1993; Vásquez, 2012; Cassany, 2003)

CONCLUSIONES

Los docentes incorporan estrategias que no fortalecen la comprensión lectora por cuanto su concepción pedagógica y didáctica desdeña modelos y enfoques centrados en los estudiantes, donde éste se protagonista de su desarrollo, pero, a partir de experiencias concretas y cercanas al entorno del estudiante. Así, tenemos, referido a la:

- Estrategia de planificación, el docente a veces promueve en el estudiante la clasificación de textos según su tipología, sectorización con textos diversos a partir de sus producciones y recopilación de cuentos reales e imaginarios de su contexto.
- Estrategia de escritura, a veces: utiliza la escritura libre de sus alumnos como estrategia para ordenar el sector de comunicación, identifica los diferentes niveles de producción escrita de sus estudiantes pone en marcha estrategias para pasar de un nivel a otro.
- Estrategia de edición, a veces implementa estrategias de reescritura sobre el texto del niño con intención comunicativa, utiliza textos completos producidos por el estudiante eliminando escritura de letra y sílabas en la reescritura, utiliza textos escritos producidos por los niños para que los grafiquen teniendo como referencia personajes o escenarios.
- Estrategia de publicación, a veces se reúne a otros niños para dar a conocer las producciones de sus estudiantes y proponerles organizar ferias para exhibir sus publicaciones.

Los estudiantes poseen bajos niveles de comprensión lectora como resultado de la aplicación de estrategias lineales y librescas, trayendo consigo limitaciones para acrecentar sus niveles y habilidades de pensamiento como la observación, identificación, descripción, clasificación, puesto que los textos que utilizan los docentes son totalmente desconocidos para el estudiante, no hay esa familiaridad que se requiere para encontrar sentido en la fase inicial: interacción y acercamiento con el texto escrito por parte de los estudiantes. Situación que hace necesario la formación de docentes en el manejo de estrategias como el cuento para fortalecer la comprensión lectora en docentes y estudiantes basándose en el modelo sociolingüístico y los enfoques comunicativos textuales y constructivistas.

RECOMENDACIONES

Al Director de la Unidad de Gestión Educativa Local promover cursos de formación continua para fortalecer las competencias de los docentes en el área de comunicación relacionada con estrategias de comprensión lectora centrada en las tradiciones y costumbres para rescatar la cultura ancestral de los pueblos con la finalidad de acercar la escuela a las actividades cotidianas del sujeto que aprende articulado a los fundamentos teóricos de la teoría sociocultural y el enfoque comunicativo textual. Por otro lado, este proceso de formación debe estar orientada a gestionar la innovación para la producción textual desde el contexto del estudiante y eximir la función libresca, aún, vigente y exenta de los procesos de pensamiento de los estudiantes desde la etapa concreta que señala la teoría sociocognitiva.

A los Directores de las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular del Nivel de Educación Primaria incorporar en los procesos de diversificación y planeamiento curricular la participación de la familia y de personalidades de la comunidad que tienen abundante bagaje cultural necesario para definir proyectos de producción textual por parte de los estudiantes para incorporar en las sesiones de aprendizaje, realizar ferias de producción textual, potenciar la creatividad en los estudiantes y mejorar los niveles de comprensión lectora.

A los profesores de las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular del Nivel de Educación Primaria gestionar procesos de aprendizaje en forma continua y autónoma sin perder de vista la cultura de los pueblos, sino más bien, gestar la identidad cultural en los estudiantes, fomentando hábitos de la lectura desde sus experiencias concretas en interacción con su cultura y gestando estrategias, basándose en fundamentos teóricos sólidos de la comprensión lectora y de su desarrollo evolutivo del niño.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altamirano, A. (2015). *La competencia lectora en el marco de pisa 2015*. Lima: MINEDU
- Barbera, E. y otros. (2000). *Constructivismo en la práctica*. Venezuela: Laboratorio Educativo.
- Barriga, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Bosch, J. (1970). *“Teoría del cuento”*. Mérida: ULA.
- Camps, A. (1990). *Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza*. *Infancia y aprendizaje*, 13(49), 3-19.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: ANAGRAMA.
- Cassany, D. Luna, M y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAÓ.
- Coll, C. (1993). *Constructivismo en el aula*. México. Editorial Grao.
- Constantino, R. (2011). *Estructura y tipos de cuentos*. Italia. Recuperado de <http://elcuentoenprimaria.blogspot.com/p/tipos-de-cuentos.html>
- Escurra, M. (2002). *Relación entre la comprensión de la lectura y la velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima metropolitana*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Ricardo Palma. Perú.
- Flores, E. (2010). *Orientaciones para el trabajo pedagógico del área de comunicación*. Lima: MINEDU.
- Gaona, Z. R. (2013). *La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales*. Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/11740/1/43731062.2014.pdf>

- Goodman, K. (1996). *Textos en contexto*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Hernández, S., Fernández, C y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª edición México: McGRAW – HILL
- Honigman, V. (2008). *El texto como unidad de comunicación*. Lima: MINEDU
- Larrea, J y Cardona, F. (2011). *Docencia y comunicación en Latinoamérica*. Buenos Aires: DIRCOM
- Martín, A., y Gómez, J. (2000). *Apuntes de Narratología*. Huelva: Eduqatia.
- Martos, E. F. (1990). *La producción de texto: Un método eficaz para reforzar competencias lingüísticas*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0141.pdf.
- Mazzola, C. Ferramola, R y Rodríguez, J. (2005). *Fundamentos en humanidades*. San Luis: UNSL
- Ministerio de Educación. (2016). *Evaluación Censal de Estudiantes: ¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes?* <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Resultados-Nacionales2016.pdf>.
- Ministerio de Educación. (2017). *El Perú en Pisa 2015: Informe Nacional de Resultados*.http://umc.minedu.gob.pe/wpcontent/uploads/2017/04/Libro_PISA.pdf.
- Montero, A., Zambrano, L. M., & Zerpa, C. (2014). *La Comprensión Lectora Desde el Constructivismo*. Cuadernos latinoamericanos, 25(45).
- Ministerio de Educación, Guatemala. (2012). *Guía docente para la comprensión lectora*. Guatemala: DIGECADE.
https://issuu.com/cristyduran/docs/guia_compension_lectora
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). *PISA 2015*.
<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>.

- Pinzás, J. (2007). *Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*.
Lima: Metrocolor.
- Pinzás, J. (2001). *Leer pensando*. (2ª Ed.). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzás, J. (2001). *Se aprende a leer leyendo*. Lima: TAREA.
- Ramos, O. (2007). *El Constructivismo*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas Departamento de Tecnología Educativa Cátedra: Planificación de los Sistemas Enseñanza Aprendizaje.
- Repetto, E., Téllez, A. y Beltrán, S. (Eds) (2002). *Intervención Psicopedagógica para la mejora de la comprensión lectora y el aprendizaje*. Madrid: UNED.
- Rodriguez, S. (2013). *Comprensión lectora*. Puno: UGEL
- Roque, W. (2010). *Pedagogía y Currículo*. Juliaca: MIRANDA Vallejo, L. (2014).
Enfoque comunicativo textual: Estrategias para el desarrollo de las competencias comunicativas. Lima: IPNM
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ
- Téllez, R. A. (2015). *Influencia de las estrategias metodológicas aplicadas por la docente en la comprensión lectora de los alumnos de Quinto Grado "A" del Centro Educativo Santa Rosa, ubicado en el municipio de Masaya, departamento de Masaya, durante el II semestre del año 20*. Managua.
<http://repositorio.unan.edu.ni/1411/1/67963.pdf>
- UNESCO. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874s.pdf>.
- Vásquez, A. (2012). *Promoviendo aprendizajes de calidad en comunicación y matemática*. Lima: CESIP

ANEXOS

CUESTIONARIO

Instrucciones: El cuestionario busca recoger información relevante respecto a la utilización del cuento como una estrategia para la comprensión lectora. Y, consta de dos partes. La primera tiene como alternativas: Siempre (S), Casi Siempre (CS), A Veces (AV), Nunca (N). La segunda, tiene como escala de valoración: Todos (T), La mayoría (LM), Algunos(A) y Ninguno (N). A partir de la cual, solicito su colaboración, marcando con un aspa (x) según convenga, en el cuadro correspondiente.

DATOS REFERENCIALES:

Tipo de escuela: Unidocente () Multigrado () Polidocente ()
Especialidad : Inicial () Primaria ()

Grado Académico: Licenciado () Profesor ()
Número de niños que atiende: Varones y mujeres Número de niños con habilidades diferentes:
Varones y mujeres ...

Ubicación geográfica de la escuela: Rural () Urbana () Urbano Marginal ()
Condición socioeconómica de los niños que atiende: Alta () Media () Baja ()

PRIMERA PARTE DEL CUESTIONARIO

No.	Preguntas	VALORACIÓN			
		S	CS	A V	N
1	Recopila textos diversos de acuerdo a los intereses y edades de los estudiantes como insumos para la producción de textos.				
2	Clasifica los textos según su tipología (narrativa, descriptiva, expositiva).				
3	Implementa el sector de comunicación con textos diversos para ser utilizados por los niños en sus producciones.				
4	Recopila cuentos escritos reales, imaginarios, propios de su contexto.				
5	Recopila cuentos reales, imaginarios, por tradición oral.				
6	Recopila cuentos escritos y orales reales, imaginarios, de diferentes contextos que respondan a las necesidades e intereses de los niños.				
7	Utiliza el dictado de los estudiantes como estrategia para producir textos diversos.				
8	Utiliza la escritura libre de sus estudiantes, para clasificarlas en textos continuos y discontinuos.				
9	Emplea la escritura libre de sus estudiantes como estrategia para organizar el sector de comunicación.				
10	Reconoce los diferentes niveles de producción escrita de sus estudiantes, para implementar estrategias para pasar de un nivel a otro.				
11	Diagnostica los niveles de conceptualización de lectoescritura de sus estudiantes.				
12	Implementa estrategias de lectoescritura desde el universo vocabular de sus estudiantes para promover la producción de sus primeros textos.				
13	Utiliza textos completos producidos por los niños descartando escritura de letras y sílabas en la reescritura.				

14	Implementa estrategias de reescritura con los estudiantes para migrar de un nivel a otro.				
15	Implementa estrategias de reescritura sobre los textos de los niños con intención comunicativa.				
16	Emplea los textos escritos producidos por los estudiantes para que los ilustren teniendo como referencia personajes o escenarios.				
17	Utiliza las ilustraciones para que sus estudiantes complementen su comprensión.				
18	Se apoya en los referentes (imágenes) para que los estudiantes completen el proceso de comprensión de textos continuos.				
19	Acompaña a los estudiantes a redactar la versión final de sus textos continuos.				
20	Publica producciones de los estudiantes después de haber satisfechos las necesidades e intereses de los mismos.				
21	Contrasta las diferentes producciones de los estudiantes y promueve la redacción entre todos la versión final.				
22	Organiza las producciones de los estudiantes las socializa en el aula.				
23	Socializa producciones escritas de los estudiantes a diferentes interlocutores.				
24	Propone a los estudiantes armas ferias para exhibir las producciones de los estudiantes.				
25	Publica en medios informáticos las producciones escritas de los estudiantes.				
26	Invita a otros estudiantes para dar a conocer las producciones de sus estudiantes.				

SEGUNDA PARTE DEL CUESTIONARIO

A continuación se presentan las preguntas que deben ser respondidas teniendo en cuenta la valoración:

Todos (T) La mayoría (LM) Algunos (A) Ninguno (N)

No.	Preguntas	VALORACIÓN			
		T	LM	A	N
27	Cuando los niños leen cuentos identifican personas principales.				
28	Cuando los niños leen cuentos identifican los escenarios.				
29	Cuando los niños leen un cuento reconocen que es imaginario o real.				
30	Cuando los niños leen ilustraciones de los cuentos identifican la secuencia.				
31	Cuando los niños leen cuentos identifican el inicio, nudo y el desenlace.				
32	Cuando los niños leen cuentos ilustran algunas características de los personajes.				
33	Cuando los niños leen cuentos, relatan situaciones en orden de aparición de los personajes reales o imaginarios.				
34	Los niños narran características de los personajes que se encuentran en el cuento leído.				
35	Los niños narran características de los escenarios donde se desarrolla el cuento.				
36	Los niños al leer el título del cuento se anticipan a lo narrado por el autor.				
37	Los niños a partir del inicio y nudo del cuento, suponen el final del relato.				
38	Los niños durante el proceso de lectura del cuento hacen saber quién es el personaje protagónico.				

39	Los niños a partir del nudo cambian los escenarios donde actúan los personajes.				
40	Los niños cuando leen el cuento imaginan la caracterización de uno de los personajes.				
41	Los niños habiendo leído el cuento relacionan el contexto del cuento con otras situaciones propias de su convivencia personal.				
42	Los niños al leer un cuento cambian la actitud de los personajes narrados por el autor.				
43	Los niños al leer un cuento modifican el título sin perder la naturaleza de lo narrado por el autor.				
44	Los niños al leer un cuento cambian los escenarios donde actuarán los personajes.				
45	Los niños al leer un cuento muestran su agrado de como relata el autor.				
46	Los niños al leer el cuento muestran su desagrado de la forma como relata el autor los hechos.				
47	Los niños al leer el cuento definen la situación del contexto social del momento en que fue escrito el relato.				
48	Los niños al leer el cuento explican la enseñanzas que ha querido comunicar el autor.				
49	Los niños a partir de la lectura de un cuento pueden redactar, uno similar, teniendo en cuenta el título, inicio, nudo y desenlace.				
50	Los niños al leer un cuento comentan que los personajes actúan dialogando, real o imaginaria.				
51	Los niños habiendo leído un cuento se identifican con uno o más personajes.				
52	Los niños habiendo leído un cuento resaltan la importancia para su vida, el rol asumido de alguno de los personajes narrados.				
53	Los niños habiendo leído un cuento, asumen un compromiso poniendo en práctica en la escuela, familia y comunidad.				

Gracias por su colaboración