

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
CARRERA: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TRABAJO DIRIGIDO

Para optar al grado académico de licenciatura en Ciencias de la Educación

PROGRAMA DE LECTURA COMPRESIVA A TRAVÉS DEL
MÉTODO “TECLAS” EN ESTUDIANTES DE 4° DE PRIMARIA DE
LA UNIDAD EDUCATIVA AVE MARÍA

POSTULANTE: ILSÉN PAULA CANO RAMÍREZ

TUTOR: DR. ROLANDO BARRAL

LA PAZ – BOLIVIA
2021

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, por sus esfuerzos y su amor, quienes me han educado, me han proporcionado todo y cada cosa que he necesitado. Por sus enseñanzas y por su ejemplo, de verdad que tengo muchas cosas que agradecerles. Su ayuda fue fundamental para la culminación de este trabajo. Muchas gracias.

Agradezco a la Universidad quien me dio la bienvenida al mundo como tal, por las oportunidades que me ha brindado, por la formación de los docentes, por el apoyo de mis compañeros y amigos, y a la universidad en general por los conocimientos dados y obtenidos.

A la Unidad Educativa “Ave María” por permitirme ingresar y desarrollar mi Trabajo Dirigido, por el apoyo de los docentes y estudiantes, especialmente por el buen recibimiento de la Dirección, quienes no se cerraron a nuevas propuestas para mejorar la educación de sus estudiantes.

Agradezco a Dios por haberme otorgado una familia maravillosa, quienes han creído en mí siempre, dándome ejemplo de superación, humildad y sacrificio; enseñándome a valorar todo lo que tengo.

DEDICATORIAS

A mis padres:

Dedico este trabajo especialmente a mis padres Juan Carlos y Rosmery, por haberme forjado como la persona que soy en la actualidad; este logro se los debo a ustedes. Me formaron con valores, con normas, con limitaciones y con algunas libertades, pero al final de cuenta me motivaron y apoyaron constantemente con las decisiones que tomé, aunque algunas veces me equivoqué, pero siempre fueron y serán mi mayor apoyo, consuelo, y fuerza. Gracias por su amor incondicional, los amo mucho.

A mi familia:

También dedico este trabajo a mi familia; mis hermanos (tíos) Claudia, Luis y Michael, a mis abuelos Francisca y Genaro, y a mi pequeña Ariana. Por el apoyo incondicional en los momentos más difíciles, por siempre impulsarme a ser mejor persona y también profesional.

A Dios:

Por permitirme culminar con éxito mi tan anhelada carrera, por darme salud y fortaleza en todo momento.

INDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO I	4
1. REQUERIMIENTO INSTITUCIONAL	4
2. JUSTIFICACIÓN	8
3. OBJETIVOS DEL TRABAJO	10
3.1 Objetivo General	10
3.2 Objetivos Específicos	10
CAPÍTULO II	11
4. SUSTENTO TEÓRICO DEL TRABAJO	11
4.1 Enfoque teórico del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo	11
4.1.1 Fundamentación	14
4.1.2 Formación integral y holística	17
4.1.3 Enfoques del M.E.S.C.P	18
4.1.4 El proceso de aprendizaje-enseñanza	19
4.1.5 Los ejes articuladores	19
4.1.6 Los campos de saberes y las áreas curriculares	23
4.1.6.1 El campo Vida, Tierra y Territorio	24
4.1.6.2 El campo Ciencia, Tecnología y Producción	25
4.1.6.3 El campo Comunidad y Sociedad	26
4.1.6.4 El campo de Cosmos y Pensamiento	28
4.1.7 La evaluación en el M.E.S.C.P.	29
5. ENFOQUE PEDAGÓGICO DE LA COMPRESIÓN LECTORA	30
5.1 Aportes de las nuevas corrientes psicolingüísticas a la comprensión lectora	30

5.2 Concepto e importancia de la comprensión lectora en el Nivel de Educación Primaria	32
5.2.1 La lectura como conjunto de habilidades o transferencia de información.....	33
5.2.2 La lectura como proceso interactivo	33
5.2.3 La lectura como proceso transaccional	34
5.3 Tipos de lectura	34
5.4 Los niveles de lectura para llegar a una comprensión lectora	36
6. LA META COMPRENSIÓN LECTORA	37
7. FASES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	38
8. LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SU RELACIÓN CON LA ESCRITURA.....	39
8.1 Desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas	40
8.2 El niño y su madurez en la lectura y escritura.....	42
8.3 Métodos de enseñanza de la lectura y escritura y su incidencia en la comprensión lectora	44
8.3.1 Método sintético.....	44
8.3.2 Método silábico.....	45
8.3.3 Método fonético (fonológico).....	45
8.3.4 Método analítico	46
8.3.5 Métodos mixtos o eclécticos	47
8.4 Importancia de la selección del método de enseñanza de la lectoescritura y su incidencia en la comprensión lectora	47
9. LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.....	48
9.1 Procesamiento léxico	48
9.2 Procesamiento sintáctico	50
9.3 Procesamiento semántico	51
9.4 Causas pedagógicas que impiden la comprensión lectora	51
9.4.1 Los errores de lectura no son errores de verdad	52
9.4.2 Los errores de la comprensión lectora no son errores de verdad ...	53
9.4.3 Los errores de carácter cultural y lingüístico no son errores en Realidad	54

10. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN PROCESOS DE APRENDIZAJE ...	55
11. LA COMPRESIÓN LECTORA ASUMIDA COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO BOLIVIANO.....	59
11.1. Desarrollo de los ámbitos de la escritura	61
11.2 Desarrollo de los niveles de comprensión lectora	62
12. LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN PROCESOS DE APRENDIZAJE	65
13. EL MÉTODO “MANEJO DE TÉCNICAS PARA LA COMPRESIÓN LECTORA Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO” (TECLAS) COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	69
CAPÍTULO III	72
14. PROCEDIMIENTOS DE INTERVENCIÓN	72
14.1 Diseño metodológico de intervención	72
14.2 Población intervenida.....	74
14.2.1 Delimitación espacial	75
14.2.2 Delimitación Temporal	75
14.2.3 Delimitación de sujetos intervenidos.....	75
14.3 Estrategias metodológicas e instrumentos aplicados	75
14.4 Plan de intervención.....	80
14.5 Cronograma de actividades	95
CAPÍTULO IV	97
15. INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	97
15.1 Evaluación diagnóstica	98
15.1.1 Resultados de la observación.....	98
15.1.2 Resultados de la entrevista.....	104
15.1.3 Resultados prueba diagnóstica.....	109
15.1.4 Hábitos de lectura	110
15.1.5 Causas para la falta de hábitos de lectura.....	111
15.1.6 Producción de textos	112

15.1.7 Análisis pedagógico del diagnóstico.....	113
16. IMPLEMENTACIÓN DE PROCESOS DE MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.....	116
16.1 Aplicación del método TECLAS.....	117
16.2 Resultados de la aplicación del Método TECLAS.....	122
16.2.1 Modo lector.....	122
16.2.2 Identificación de la idea principal.....	124
16.2.3 Uso del vocabulario en la lectura.....	125
16.2.4 Lectura para fortalecer y valorar la identidad cultural.....	126
16.2.5 Prácticas de lectura para la pronunciación en momento de leer en voz alta.....	126
16.2.6 Lecturas de textos para reforzar el diálogo de los personajes de un texto de lectura.....	127
16.3 Resultados de la aplicación del Método TECLAS en la escritura.....	128
16.3.1 Construcción de mensajes de textos leídos (ámbitos discursivos y legibilidad).....	128
16.3.2 Reforzamiento de la acentuación (ámbitos discursivos y legibilidad).....	129
16.3.3 Identificación de la idea principal y secundaria y producción de textos (ámbitos textuales y legibilidad).....	130
17. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS OBJETIVAS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTO.....	132
CAPÍTULO V	135
18. CONCLUSIONES.....	135
19. RECOMENDACIONES.....	140
 BIBLIOGRAFÍA.....	 143
ANEXOS.....	147

PROGRAMA DE LECTURA COMPRESIVA A TRAVÉS DEL MÉTODO “TECLAS” EN ESTUDIANTES DE 4° DE PRIMARIA DE LA UNIDAD EDUCATIVA AVE MARÍA

INTRODUCCIÓN

Hoy en día se puede observar a simple vista que la sociedad está muy influenciada con el uso diario de la tecnología, más que todo de los jóvenes y niños. Estos procesos de cambio implican una variación en la vida educativa del estudiante, y por ende la poca motivación al leer y escribir. Si la escritura por redes sociales se da de forma masiva, pues no existe el interés de mejorar o corregir la ortografía.

El presente trabajo dirigido, presenta un modelo que esboza una serie de estrategias y niveles que se debe tomar en cuenta al arrancar con la lectura de un modo significativo. Ya que la lectura logra formar y favorecer el pensamiento crítico y reflexivo de las personas, siempre y cuando se tenga en cuenta que se lee por necesidad y no por obligación.

Este trabajo consta de cinco capítulos debidamente organizados y siguen una secuencia lógica. El primer capítulo hace referencia al requerimiento institucional, donde se explica la institución en la que se trabajó y el requerimiento en el cual se formuló el trabajo dirigido, también da a conocer la justificación pertinente de porqué el trabajo dirigido requiere importancia y aplicación, de igual forma muestra los objetivos, generales y específicos basados en el tema seleccionado. El segundo capítulo hace referencia al marco teórico, solventándose en la recolección de teoría con relación al tema, también a la teoría referida a la educación boliviana. El tercer capítulo menciona la intervención de las estrategias, mencionando y delimitando a los sujetos, el tiempo, los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos. En el cuarto capítulo se muestra los resultados de la fase del diagnóstico, intervención y evaluación. Por último, el quinto capítulo demuestra las conclusiones y recomendaciones del trabajo dirigido.

Este trabajo va dedicado a los educadores y directores de las instituciones educativas, que en momento de planificar y trabajar tienen como punto de partida mejorar y aprovechar los beneficios que trae consigo la comprensión lectora y más si se pretende alcanzar un aprendizaje significativo, el cual se logra aplicando estrategias innovadoras para nuestros educandos. De igual forma, este trabajo va dedicado a la Unidad Educativa Ave María que desde un principio abrió las puertas a esta propuesta que se adecuaba a las necesidades que tenía la misma, en enriquecer al estudiante de conocimientos prósperos por medio de la lectura y viajar por medio de la imaginación y la escritura.

CAPÍTULO I

1. REQUERIMIENTO INSTITUCIONAL

En la necesidad de implementar la Ley 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez, los procesos curriculares que implementa la Unidad Educativa “Ave María E.” Nivel Primario, se fundamenta en la concepción del Modelo E.S.C.P. considerado como la estrategia metodológica que contribuyen a transformar la realidad hacia el bien común, promueven el trabajo comunitario encausando procesos dialógicos en la que las y los actores educativos y la comunidad discuten ideas, generan consensos, planifican, generan mecanismos de coordinación en el desarrollo del proyecto, dirigen experiencias y establecen resultados que derivan en la producción de conocimientos y en la creación de respuestas para transformar la realidad local en un marco de pluralismo y diálogo, en convivencia comunitaria con la Madre Tierra, el Cosmos y una formación integral y holística del y la estudiante, a través del desarrollo de las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Decidir.

En la perspectiva de mejorar la calidad educativa de la Unidad Educativa, el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo es el elemento innovador y de mayor significación de este nuevo proceso de desarrollo curricular, pero en la práctica no está siendo lo suficientemente orientado, normado y articulado en el ámbito de educación regular.

Se considera que el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo constituye el eje innovador del proceso educativo y tiene varios fines pedagógicos entre los cuales podemos mencionar:

- Es vinculatorio de la relación de la escuela con la comunidad, es decir, que la escuela debe tener la claridad sobre cuál es su rol en el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad y trabajar junto a la comunidad sobre el mejoramiento de la misma.

- Articula los aprendizajes (saberes y conocimientos) significativos en torno al tema y problemática que se define en el proyecto sociocomunitario productivo. Esto exige además la necesidad de desagregar el tema general del Proyecto en sus causas y efectos que pueden ser abordados en los bimestres y durante el desarrollo curricular de aula como temáticas orientadoras.
- Articula de las dinámicas pedagógicas con un enfoque interdisciplinar o transdisciplinar en el desarrollo de los contenidos, los cuales son abordados a partir de las necesidades del contexto y que pueden ser trabajado en las aulas a través de planificaciones pedagógicas.

En este sentido, la Unidad Educativa Ave María E. considera importante abrir la reflexión y profundización sobre el potencial pedagógico del modelo educativo socio productivo en el subsistema de educación regular y evaluar la implementación curricular.

La Unidad Educativa Ave María fundada el año 1964, actualmente cumple 55 años de funcionamiento en el Nivel Inicial, Primario y Secundario, con una matrícula escolar de 3875 estudiantes en todos los niveles escolares.

Teniendo la siguiente Misión y Visión:

VISIÓN

La Unidad Educativa Boliviano Alemán Ave María, forma estudiantes con valores humano-académicos, solidarios y una alta preparación académica, con la participación de docentes y padres de familia, que son comprometidos con una educación desde la realidad.

MISIÓN

La Unidad Educativa Boliviano Alemán Ave María es una Institución legalmente constituida, que se entiende como una institución a favor de familias de menos recursos, para dar a estos hijos e hijas la posibilidad de una buena formación.

Es considerado como una U.E. “Piloto” en su oferta escolar, tiene una acreditación en el Nivel Secundario de “BACHILLERATO TECNICO HUMANÍSTICO en los siguientes talleres:

- a) Artesanía
- b) Carpintería
- c) Corte y Confección
- d) Electricidad
- e) Repostería
- f) Mecánica

Cuenta con laboratorios de:

- a) Biología
- b) Física
- c) Química
- d) Robótica

Desarrolla procesos de Teatro, cine, Ballet, deportes, música (coros), principalmente, al ser una institución católica enfatiza procesos de Pastoral Social, dirigido a consolidar valores a partir de reflexiones, trabajo en equipo, responsabilidad y autonomía, basados en la fe cristiana en todos los niveles de educación.

Sus principales objetivos a mediano y largo plazo de la U.E. Ave María están:

- a) Mejorar la implementación del Bachillerato Técnico Humanístico, de manera que los estudiantes tengan manos muy hábiles y mentes creativas para producir en comunidad según sus capacidades.
- b) Implementar un Proyecto Socioproductivo con una duración de 5 años, de manera que los estudiantes tengan una productividad que impacte en el contexto social
- c) Mayor contacto con la naturaleza, de manera que los estudiantes sean sensibles ante los cambios climáticos que vive el mundo y tengan elementos teóricos y prácticos para cuidar según las necesidades del contexto social
- d) Desarrollar procesos de formación laica, de manera que el comienzo de nuevos caminos hacia la fe cristiana, reavivando la fe en Dios como divino creador del universo

En perspectiva de mejorar los procesos educativos desarrollados en la U.E. Ave María se hace necesario implementar nuevos procesos de comprensión lectora, un inicial diagnóstico, muestra la enseñanza de la lectura es una de las principales prioridades de los docentes de los primeros años de Educación Primaria, ya que es en estos primeros años donde se elabora un conjunto de patrones que le permitirán al niño tener éxito en sus estudios, en esta etapa la lectoescritura juega un rol especial ya que de un adecuado nivel de lectoescritura dependerá en gran medida el desarrollo del rendimiento escolar del niño.

En la gestión 2019 se impulsa el desarrollo de la lectura y escritura, en la educación regular, por medio de la resolución ministerial 001/2019, en la cual establece 10 minutos de lectura comprensiva participativa con maestros y estudiantes al inicio de la jornada escolar, una actividad que debe ser desarrollado por el educador o educadora, y supervisada por la dirección. El objetivo de esta actividad es formar hábitos de lectura en los estudiantes, además que el educador debe planificarlos en base a los contenidos a ser desarrollados en los campos y Áreas de Saberes y Conocimientos. Con respecto a la escritura, paralelamente con los textos leídos, los estudiantes deben producir textos narrativos, descriptivos, argumentativos, entre otros; que deben surgir como resultado del análisis, crítica y reflexión de las lecturas

empleadas. La Unidad Educativa adaptó estas actividades, trabajando en el objetivo principal de formar hábitos de lectura.

Lamentablemente, a pesar de los esfuerzos que se han hecho en la U.E. no se han realizado investigaciones que permitan determinar la incidencia de la lectura en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En la actualidad, los docentes en la Unidad Educativa utilizan diversas estrategias y metodologías encaminadas a potenciar el proceso de la lectura, sin embargo, muchos estudiantes presentan deficiencias en su comprensión lectora lo que ha repercutido de manera negativa su proceso de aprendizaje, ya que al no poder comprender lo que leen esto tiene como consecuencia un rendimiento escolar poco satisfactorio y un deficiente pensamiento creativo.

2. JUSTIFICACIÓN

Si bien la lectura tiene muchos beneficios, como el hecho de estimular la creatividad, formar nuevos conocimientos, entre otros; lamentablemente no está siendo formado como un hábito, y esto se pudo demostrar durante la realización del presente trabajo dirigido. Fueron 36 estudiantes con los que se trabajó, y se pudo evidenciar, desde la fase del diagnóstico, que la mayor parte de ellos no toma como prioridad la lectura, al ver falencias notables, en algunos estudiantes, cómo leer de forma silábica, o tartamudeando; también en la falta de comprensión cuando la maestra les realizaba preguntas sobre la lectura. Fue un total de 58% de curso, 21 estudiantes, que demostraron durante la fase del diagnóstico que leen, en voz alta, de forma vacilante, es decir, con pausas, tartamudeando, o teniendo dificultad en pronunciar algún fonema, en especial la *r*. Y por parte, se tiene la prueba escrita realizada a todo el curso, de la cual el 36% del curso, 13 estudiantes, requieren apoyo en la comprensión lectora, ya que no pudieron responder las preguntas planteadas sobre la lectura, o no pudieron identificar la idea principal y/o las secundarias, todos los resultados obtenidos fue consensuado con la docente, para verificar si la percepción era correcta. Y es ahí donde nace la problemática, al observar que pocos estudiantes evidencian tener hábitos de lectura, es decir, que

leen de forma independiente y por interés propio, y esto se demuestra al pedirles una lectura oral, ya que, muy pocos dominan la entonación, pausas necesarias, y comprensión óptima de las lecturas. La mayor parte de los estudiantes veían la lectura y la producción de textos cómo obligación o se sentían conformes con lo que avanzan en el colegio. En base a ello se ve necesario la implementación del Método TECLAS, el cual **surge como un valor teórico-práctico**, ya que este método permite adaptar diferentes estrategias que están relacionadas entre sí para colaborar y mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, y que a la vez estas estrategias estén enfocadas en la realidad del estudiante y de su contexto, se vio necesario aplicar este método en estudiantes del 4 año del Nivel Primario, para desarrollar de forma óptima su pensamiento crítico, razonamiento y opiniones que puede dar de los diferentes textos que leen, y esto está muy relacionado al aprendizaje significativo, gracias al cual se comparte experiencias y conocimientos previos para relacionarlo con los nuevos y es ahí donde el estudiante puede fijar una posición.

Otra dificultad identificada, es que el curso, como toda la Unidad Educativa, tenía bajo su planificación anual, las actividades de lectura de 10 minutos impuesto por el Ministerio de Educación en la Resolución 001/2019, ya mencionado anteriormente, y se observaba que la docente ponía en práctica dichas actividades, pero tenía una gran desventaja y era precisamente el poco tiempo. Ya que en los 10 minutos era complicado realizar una lectura completa y luego su posterior análisis, es por ello que este trabajo da a los educadores técnicas, que bien manejadas, pueden articularlas con sus Áreas y fortalecer al mismo tiempo la lecto-escritura, y más trabajando desde un enfoque de aprendizaje significativo.

En el marco de una educación integral, como propone el enfoque pedagógico de la Ley 07 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, es imprescindible desarrollar capacidades lectoras de manera que estas capacidades se conviertan en herramientas con las que los estudiantes adquieran mejorar lo que leen de manera gradual, los que les

permitirá desenvolverse con mayor eficiencia pedagógica en los posteriores años de escolaridad.

Esta concepción permite a los procesos educativos implementar nuevas estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora, por ello, el Método TECLAS **es relevante y pertinente** porque permitirá reflexionar colectivamente por la comunidad escolar y sugerir nuevas alternativas para mejorar la comprensión lectora y el proceso de aprendizaje de los estudiantes del 4to C de la U.E. Ave María.

3. OBJETIVOS DEL TRABAJO

A continuación, se presentan el objetivo general, que será el fin o meta de la presente investigación y los objetivos específicos, que a través de la consecución de los mismos se logrará el objetivo general planteado.

3.1 Objetivo General

“Implementar el Método TECLAS para el desarrollo de la Comprensión Lectora en la concepción de un Aprendizaje Significativo en estudiantes del 4to año de escolaridad del Nivel de Educación Primaria, en la Unidad Educativa Ave María E. en la Gestión Escolar 2019”

3.2 Objetivos Específicos

- Aplicar estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora de estudiantes del 4to año de Educación Primaria.
- Optimizar las competencias comunicativas orales y escrita en los estudiantes del 4to “C” aplicando el método TECLAS.
- Demostrar las diferencias metodológicas en la comprensión lectora de estudiantes del 4to año del Nivel Primario, como resultado de la aplicación del Método TECLAS.
- Sugerir estrategias metodológicas innovadoras para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes del 4to año del Nivel Primario en la concepción de un Aprendizaje Significativo.

CAPÍTULO II

4. SUSTENTO TEÓRICO DEL TRABAJO

4.1 Enfoque Teórico del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

El modelo educativo Sociocomunitario que implementa la Ley 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez se fundamenta en:

a) **Los saberes y conocimientos de los pueblos y naciones indígenas;** El currículo tiene como una de sus fuentes y bases el conocimiento, la sabiduría, saberes y valores de los pueblos y naciones indígena originarios, desplegados a partir de una educación comunitaria. Esta forma de enseñanza y aprendizaje se vivió como una experiencia y no tanto como una metodología sistematizada, pues estaba vinculada directamente con la vida de las comunidades.

Básicamente, se trata de una experiencia que muestra que la educación no está necesariamente separada como una institución especializada, sino que puede ser desplegada por la comunidad en la reproducción de su vida. Toda la comunidad está empeñada en la educación, durante todo el tiempo.

b) **La experiencia pedagógica de la Escuela Ayllu de Warisata;** Constituye otra de las bases del Currículo del Sistema Educativo Plurinacional. Tuvo una organización social, económica y política comunitaria, fundada en las cosmovisiones y valores propios. Fue una escuela de estudio, trabajo y producción, donde se vinculó las prácticas comunitarias con los quehaceres del aula, además de ser única y nuclearizada, integrando los diferentes niveles de formación desde la infancia hasta la educación superior. La Escuela Ayllu de Warisata desarrolló la educación de la vida, donde la sociedad en conjunto educa a toda la sociedad. En este sentido, la escuela pierde su dimensión de recinto aislado, cerrado, apartado de la sociedad y el entorno, y se transforma en una institución de la vida que contribuye a la formación del ser humano con potencialidades y capacidades para aprender y desarrollarse en el mundo de hoy.

Warisata se caracteriza por desarrollar una pedagogía productiva y liberadora, una educación activa y de trabajo destinado al bien comunitario. Permite pensar y actuar con ideología propia y desarrollar un pensamiento crítico, creativo y propositivo, dirigido a la producción de bienes materiales, intelectuales y espirituales para el bien común.

c) Propuestas pedagógicas críticas de Vigotsky; Otra de las bases del nuevo currículo son las propuestas pedagógicas críticas, entre las que se destaca la de Vigotsky, que considera que las personas aprenden en interacción con los demás, proceso que es mediado por la cultura desarrollada histórica y socialmente.

Hay varios conceptos que trabajó Vigotsky, pensando en la realidad en que vivió. La idea aquí no es basarse en todo lo que planteó este autor, sino rescatar algunos conceptos que pueden articularse, incluso resignificando a la educación comunitaria y productiva que propone el nuevo Currículo Base.

Entre estos conceptos se destaca la *Zona de Desarrollo Próximo*. Fue desarrollado por Vigotsky, en parte, como crítica y alternativa a la aplicación de los tests estáticos individuales con que se medían la inteligencia, formulando el concepto de zona de desarrollo próximo como “la distancia entre el nivel de desarrollo real (determinado por la resolución independiente de problemas) y potencial (determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más expertos)” (Vygotsky, 1978, pg. 86)

Esta zona de interacción social es la más próxima para el niño y niña; allí tiene la posibilidad de interactuar y aprender. En consecuencia, la zona de desarrollo próximo aporta una fundamentación importante para comprender los procesos de la constitución subjetiva y de apropiación cultural. Lo importante es que en esas zonas de desarrollo próximo el niño o niña puede establecer situaciones significativas, en cuanto están directamente vinculadas con su vida, sus experiencias concretas y su cultura.

Con este concepto de zona de desarrollo próximo, Vigotsky hace mención al desfase que existe entre la resolución individual y social de las tareas cognitivas. Para este autor, todo niño y niña tiene en cualquier dominio un “nivel de desarrollo real” que puede ser evaluado examinando su individualidad y tiene también un potencial inmediato de desarrollo dentro de ese dominio; es a esa diferencia que Vigotsky denomina “zona de desarrollo potencial”. Las personas somos capaces de resolver problemas con la ayuda de otros; en las situaciones en que nos encontramos solos no somos capaces de resolver los mismos problemas; ahí radica la importancia del concepto de zona de desarrollo próximo propuesto por Vigotsky.

El aprendizaje del/la estudiante se logra con la ayuda, guía, colaboración y participación del/la maestro/a, la comunidad educativa y el entorno. En ese marco, se busca formar estudiantes que interactúen y se apropien de la cultura, a partir de un proceso participativo, formativo, activo, reflexivo, crítico, propositivo, integrador y comunitario, mediante el cual se aprende procedimientos, pensamientos y formas de actuar ligados al trabajo y la producción.

De esta manera, la teoría histórico-cultural de la educación concibe el desarrollo personal como una producción permanente de saberes y conocimientos, en todos los ámbitos sociocomunitarios, así como de instrumentos mediadores que regulan y orientan la relación con el mundo externo, como la simbología, las lenguas y las manifestaciones culturales, entre otras.

d) Propuesta de educación popular latinoamericana liberadora de Freire; De la propuesta de Paulo Freire se rescata la pedagogía liberadora y problematizadora que desarrolla una conciencia crítica y de actitudes reflexivas, orientada a generar cambios estructurales en los seres humanos y su entorno.

Esta propuesta sostiene que la educación debe ser un proceso de comprensión crítica, de concienciación sobre la realidad y dominación que se vive propiciando un proceso de liberación. La educación, por tanto, se da a partir de un ejercicio de

problematización crítica de la realidad, en el que se pregunta, reflexiona, investiga, a partir del diálogo de una comunidad.

La metodología de la problematización que se trata de recuperar para el nuevo Currículo Base es fuertemente contextual e histórica, en el sentido de que los sujetos deben concienciarse sobre el lugar y el contexto en que viven, que está vinculado a un momento histórico presente, en el sentido de que es un espacio de lucha y de opciones de construcción.

En este sentido, hay que puntualizar que esta propuesta educativa no parte del espejismo de la neutralidad, sino de una opción política clara por los pobres y excluidos, que ha sido un punto central en la educación popular.

El acto educativo se concibe como una interacción recíproca y complementaria entre el estudiante, el maestro/a y el entorno. Este proceso se da desde una acción dialógica liberadora. Así, la producción y apropiación del conocimiento está orientada a la transformación de la realidad y la lucha por la liberación de la conciencia, el cuestionamiento a las inequidades económicas y políticas, el trabajo libre, la desalienación y la afirmación de los seres humanos como personas que viven en comunidad. En este sentido, para la educación sociocomunitaria productiva el diálogo se convierte en un elemento esencial del proceso educativo como práctica de libertad, siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de las personas en la búsqueda de la transformación.

4.1.1 Fundamentación

Los fundamentos del currículo que plantea el M.E.S.C.P emergen no de la teoría sino de la realidad boliviana, en este sentido se fundamenta en las exigencias, visiones y características de la realidad plural de Bolivia y son:

a) Fundamento político-ideológico; Descolonización

El currículo se fundamenta en la exigencia política de la descolonización que es el proceso de transformación de la realidad colonial en los ámbitos

económicos, políticos, culturales y educativos. Nuestro horizonte político busca transformar las condiciones de desigualdad, explotación, discriminación y exclusión producidas por el capitalismo, así como la opresión civilizatoria que impone una cultura como la civilizada y condena a las demás como incivilizadas, “bárbaras” y “primitivas”. La descolonización por ello, parte de una revalorización y potenciamiento de las culturas de los pueblos indígenas originarios.

En el plano educativo, la descolonización implica incorporar al currículo con la misma validez a los saberes y conocimientos indígenas y establecer que la educación debe ser plurilingüe en todos los niveles. Pero además la descolonización en la educación es un proceso de desarrollo propio de una forma de entender la educación, más allá de la aplicación de propuestas pedagógicas de otros contextos. Lo que se concreta en una educación que enfatiza el carácter creativo y transformador de lo que se aprende. La educación ya no se reduce a enseñar-aprender, sino a producir, a crear, a dotarle de un sentido propio a lo que se hace, en función del contexto y de los problemas que se quieren resolver.

b) Fundamento filosófico; Vivir Bien

El Vivir Bien, expresado en la experiencia de vida de los pueblos indígenas, es un criterio de vida que orienta la búsqueda de complementariedad y armonía del ser humano con la Madre Tierra, el cosmos y las espiritualidades. El Vivir Bien plantea así la búsqueda de una relación armónica con la Madre Tierra, donde el ser humano viva la experiencia de ser parte de ella, lo que implica una nueva conciencia de interdependencia, complementariedad y relacionalidad con el entorno, esto significa no reducir la relación, consigo mismo, con las otras personas y con la naturaleza a la búsqueda de fines, instrumentalizando la realidad y convirtiendo a la naturaleza y las personas en recursos, sino recuperar la sabiduría indígena que considera que el ser humano es parte del todo en relación complementaria y armónica.

c) Fundamento sociológico; Condición Plural

Nuestra realidad presenta una gran diversidad social, cultural y civilizatoria que hasta ahora no había sido reconocida y potenciada. Existen pueblos y naciones diversos en nuestras tierras hace varios milenios. Aunque había una cosmovisión compartida en sus aspectos centrales, estos pueblos tuvieron diferencias de cultura, lengua y envergadura material. Esto generó una pluralidad que podríamos denominar civilizacional, no sólo de ciertos elementos culturales, sino de modos de vida y visiones de la realidad. Esto se articuló de un modo colonial, produciendo sistemas y esferas paralelos y jerárquicos de vida para el mundo indígena y el mundo criollo mestizo. En otro sentido, se configuró una situación enormemente heterogénea denominada abigarrada, donde tiempos sociales muy diferentes (el urbano moderno, el agrícola, el nómada) coexisten en una misma sociedad, cada uno con su propia autonomía y sin mucha articulación. Por último, y como un resultado más histórico de lo anterior en Bolivia existen diversas organizaciones de todo tipo (sindicales, gremiales, campesinas, regionales, etc.) organizaciones que tiene sus columnas de apoyo en esta realidad compleja. Este también es un nivel organizativo plural que hace parte de nuestro contexto social.

d) Fundamento epistemológico; Pluralismo Epistemológico

Existen diversos tipos de saberes y conocimientos en las diferentes culturas. El carácter de estos saberes y conocimientos depende de las diferentes relaciones, desde las cosmovisiones, que los seres humanos establecen con la realidad, que pueden ser de una extrema objetivización (en la que se conoce en cuanto se puede observar y medir un objeto) o de una sabiduría en la que el ser humano se asume como parte de la naturaleza, o tiene una relación espiritual de respeto y reciprocidad con ella.

En el conocimiento hegemónico hoy dominante es el conocimiento científico, basado en la objetivización de la realidad, que tiene una lógica cognitivo instrumental articulada, en cuanto al desarrollo tecnológico, a la reproducción

del capitalismo. Aunque en el propio conocimiento científico también se está perfilando un conocimiento crítico y emancipador, aunque sigue teniendo un lugar secundario.

e) Fundamento Psicopedagógico; Aprendizaje Comunitario

El nuevo currículo se fundamenta en el aprendizaje comunitario, que es un modo de aprendizaje cuyo núcleo central es la comunidad. Esto significa que la educación no se da de manera aislada de la comunidad, sino que está articulada a ella, tanto en el modo del aprendizaje, como en el sentido, la finalidad y los participantes de la educación.

Un elemento fundamental del aprendizaje comunitario es el diálogo como un componente de su modo de aprendizaje. El diálogo como metodología pedagógica implica una relación mutua de educación (así como en la cosmovisión indígena se habla de una crianza mutua) entre los sujetos, tanto en la vida comunitaria más amplia como en las propias relaciones de aula o taller. Esto significa que se borra la dicotomía en la que la maestra o el maestro es el único que enseña y el estudiante/participante es el que no tiene luz (el alumno) y debe ser llenado, por tanto, de conocimientos.

El diálogo tiene una dimensión como metodología pedagógica transformadora, consiste en que tanto maestros, maestras y estudiante/participantes, sean capaces de captar y leer conjuntamente la realidad que se vive, de modo que problematizándola, siendo conscientes de su historicidad, es decir, de la posibilidad de que haya otras opciones que lo que vivimos, se pueda transformarla.

4.1.2 Formación Integral y Holística

En el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo la formación integral y holística está determinado a partir del desarrollo de 4 dimensiones, consideradas como

cualidades, capacidades y potencialidades del ser humano y se desarrollan a partir del Ser, Saber, Hacer y Decidir, entendidas como:

En el **Ser** se recuperan y fortalecen los principios y valores ligados a diferentes tradiciones culturales, las mismas que se transmiten mediante relaciones intergeneracionales incorporadas a las dinámicas educativas. El **Ser** no se expresa a través de contenidos; se manifiesta en interacciones reflejadas en sentimientos y actitudes.

En el **Saber** se recuperan y desarrollan dialógicamente los saberes y conocimientos locales y universales. Se expresa a través de contenidos y ejes articuladores.

En el **Hacer** se desarrollan prácticas manifestadas en actividades y procedimientos técnico tecnológicos, aplicando saberes y conocimientos con pertinencia sociocultural.

El **Decidir** es la educación de la voluntad con sentido comunitario hacia la vida, lo que se expresa en acciones de impacto social con pensamiento crítico, propositivo.

4.1.3 Enfoques del M.E.S.C.P.

Se sustentan en:

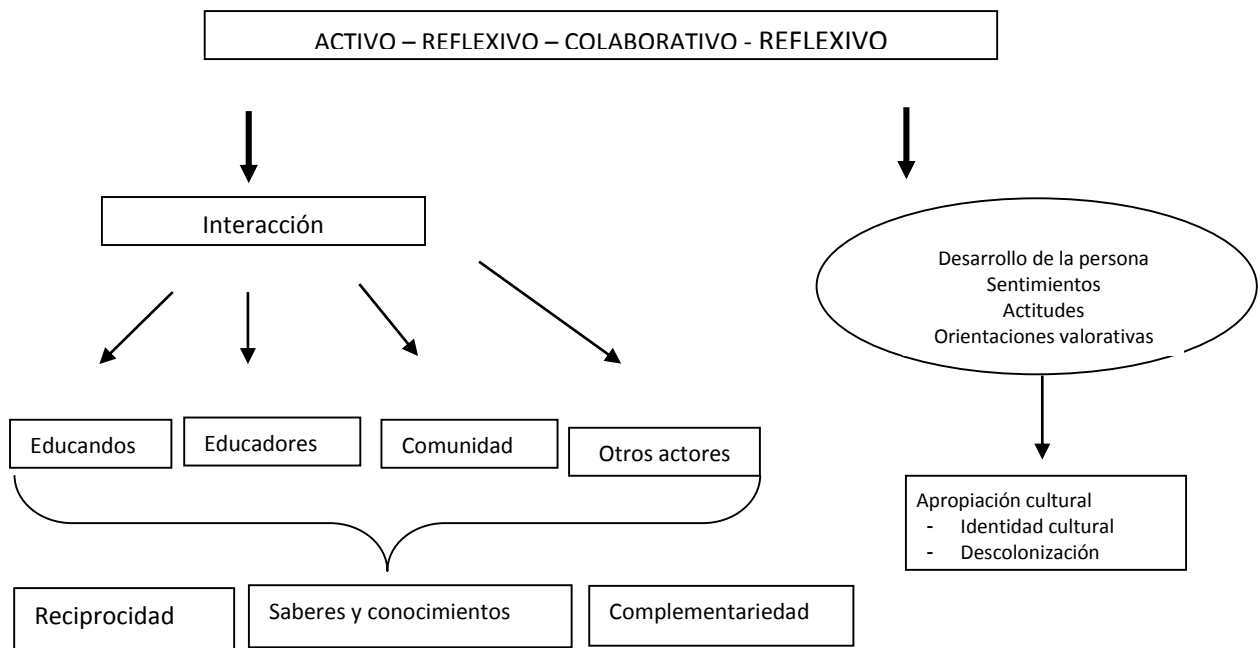
- a) **Es descolonizador**; busca la descolonización, lo que implica formar hombres y mujeres que transformen la realidad desde nuestro proyecto de sociedad.
- b) **Es productivo**; porque forma estudiantes con capacidades y cualidades productivas y orientadas a producir cambios en la sociedad.
- c) **Es integral – holístico**; porque promueve la formación de convivencia (SER), el desarrollo del pensamiento (SABER), las capacidades productivas y creativas (HACER) y útiles para el bien común (DECIDIR) en armonía con la madre tierra.
- d) **Es comunitario**; aprendiendo a través del diálogo y la escucha en comunidad
- e) **Implementa una educación intracultural, intercultural y plurilingüe**: considerando que la educación intracultural es aquella que promueve la revalorización y desarrollo de la cultura originaria de cada comunidad humana,

La educación intracultural expresa el auto enriquecimiento de cada comunidad humana a partir del fortalecimiento de su cultura y valores propios en bien de toda la colectividad.

- f) **Es una educación científica, técnica, tecnológica;** donde el diseño, desarrollo e implementación del proceso educativo es a partir de la aplicación de los saberes y conocimientos útiles de las culturas originarias y de todos los conocimientos pluriculturales del pueblo boliviano en su integración y complementación con los avances científico- técnicos

4.1.4 El proceso de aprendizaje – enseñanza

**GRÁFICO N°1
PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE**



Fuente: FE Y ALEGRIA Modelo Educativo y Currículo Base (2017)

4.1.5 Los Ejes Articuladores

Los ejes articuladores son orientaciones político ideológicas que permiten dinamizar y articular los campos y áreas a través de un abordaje relacional de contenidos con los procesos sociales, culturales, económicos y políticos en los procesos educativos de los subsistemas y los niveles de formación del Sistema Educativo Plurinacional; son

de aplicación obligatoria y deben concretarse en el desarrollo curricular a través de la práctica, teorización, valoración y producción.

Los ejes articulan:

- De manera vertical y secuencial, los subsistemas, niveles y etapas de formación.
- De manera horizontal, los campos y áreas de saberes y conocimientos y las especialidades.

Durante el proceso del desarrollo curricular en el nivel horizontal, los ejes articuladores generan la coherencia entre los contenidos de los campos, áreas y especialidades; en el nivel vertical, este mismo proceso se expresa en la secuencia de los contenidos, tomando en cuenta sus respectivas etapas y niveles de complejidad. Estos ejes son:

a) **Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe**; El proceso de colonización ha excluido y encubierto los saberes y conocimientos de los pueblos, lo que significó que muchos de ellos se extinguieran, otros pervivan de manera fragmentaria, y esto no permitió que se desplegaran en su forma de vida y cultura, restringiéndose el uso de las lenguas indígenas en los espacios públicos y oficiales. Por otra parte, la hegemonía de la globalización impone un multiculturalismo formal que mantiene la monoculturalidad del modo de vida occidental, impuesta a través de un único modelo de desarrollo, de democracia, de relacionamiento entre pueblos, que ha impedido la posibilidad de convivir y aprender de otras culturas.

El eje articulador Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe se constituye en el elemento dinamizador e integrador de los campos y áreas de saberes y conocimientos, a partir del fortalecimiento y la reconstitución de las culturas de las NyPIOs, y de una auténtica relación con las otras culturas.

La intraculturalidad es la recuperación, revalorización y fortalecimiento de las culturas de los pueblos y naciones que conforman Bolivia para fortalecer y reconstituir sus saberes, conocimientos, identidades, lenguas y modos de vivir, promoviendo la reafirmación de la identidad cultural.

La interculturalidad es una alternativa de convivencia armónica y de aprendizaje mutuo entre culturas distintas para generar una conciencia plurinacional. La interculturalidad no es una relación abstracta de respeto entre culturas desiguales sino un proceso de transformación y construcción de una alternativa de convivencia que como tal no existe aún en la realidad boliviana.

Se entiende por plurilingüismo al uso y desarrollo de las lenguas oficiales del Estado plurinacional con el mismo nivel de importancia, en la educación y en otras instituciones.

- b) **Educación para la Producción**; Desde los inicios de la educación en Bolivia, la educación humanística fue el eje en el cual se desarrolló la educación boliviana; esto, por un lado, significó la desarticulación entre la educación y las esferas de producción, además que implicó el desajuste entre la participación social del barrio y de la comunidad con la educación, específicamente productiva, y se generó una brecha entre la formación manual e intelectual que se tradujo en la sobrevaloración del trabajo intelectual y el menosprecio de lo manual. Los pocos intentos de llevar a cabo una educación productiva se redujeron al desarrollo de capacidades técnicas y tecnológicas para satisfacer la demanda laboral del mercado, sin la posibilidad de superar la dependencia estructural de la economía en Bolivia.

La educación productiva es la educación creativa que recupera y aplica tecnologías propias y pertinentes, revalorizando el trabajo manual y técnico. Genera una productividad con conciencia responsable de las necesidades, vocaciones y potencialidades de los contextos, que permite la reproducción de las condiciones de vida de la comunidad y de la naturaleza, fortaleciendo la seguridad y soberanía alimentaria como alternativa a la productividad neoliberal.

- c) **Educación en Valores Sociocomunitarios**; En la actualidad, los valores y el sentido de la vida están siendo definidos por las relaciones mercantiles, donde lo que prepondera es el interés individual y el puro cálculo racional, donde es más exitoso aquel que es más competitivo y más eficiente para realizar los fines que le exige el mercado; el problema es que el despliegue acrítico de estos valores del

mercado genera consecuencias no intencionales que afectan a la vida: desde la exclusión y la pobreza hasta el deterioro de la naturaleza.

Ante esta problemática, la educación tiene que ser el lugar para generar actitudes y relaciones de convivencia que pongan como centro a la vida antes que al interés individual. Los valores sociocomunitarios en la experiencia de vida de los pueblos y naciones indígena originarias son actitudes de vida y prácticas concretas que hacen posible la convivencia armónica, equilibrada, solidaria y complementaria dentro de la comunidad.

Estos valores sociocomunitarios no pueden ser enseñados como contenidos, sino como actitudes y prácticas concretas mediante actividades que desarrollen en los estudiantes y el maestro la capacidad y cualidad de dar respuestas a los problemas cotidianos, teniendo como criterio la reproducción de la vida de todos antes que el interés individual.

- d) ***Educación en convivencia con la naturaleza y salud comunitaria;*** En la actualidad estamos llegando a los límites de la capacidad reproductiva de la Madre Tierra. Los efectos de las formas de vida modernas y hegemónicas, las políticas extractivistas y económicas relacionadas con la centralidad del capital y el uso irracional de los recursos, han ocasionado desequilibrios en diferentes niveles y ámbitos de la vida tanto de los seres humanos como de la naturaleza.

El deterioro del medio ambiente, las transformaciones climáticas aceleradas, junto a las imposibilidades de responder adecuadamente a los desastres naturales y la generación de enfermedades que antes no existían, son problemas que impiden un despliegue equilibrado de la vida y formas de convivencia armónica con la naturaleza.

El eje articulador Educación en Convivencia con la Madre Tierra y Salud Comunitaria se lo entiende como una manera de convivir y relacionarse con la Madre Tierra.

4.1.6 Los campos de saberes y las áreas curriculares

La estructura curricular plantea cuatro campos de saberes y conocimientos. Cada uno contiene en su interior determinados “criterios ordenadores” que son los que orientan el sentido de la articulación de los conocimientos disciplinares.

El campo Vida Tierra Territorio ordena los conocimientos en función de la recuperación del sentido de la vida y la orientación hacia una relación armónica y complementaria con la naturaleza evitando la tendencia destructiva del actual modo de vida capitalista globalizado.

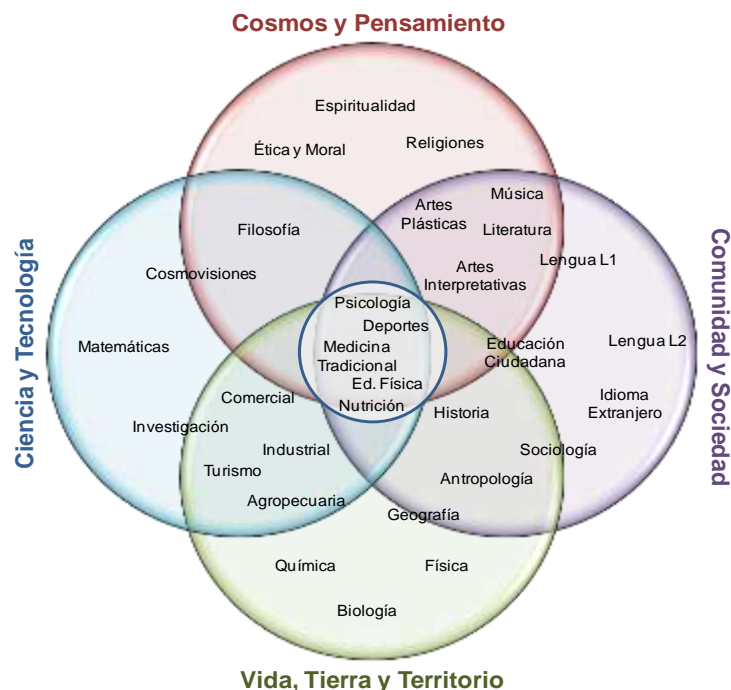
El campo Ciencia, tecnología y producción está orientada a que las disciplinas rompan la dependencia económica de nuestro país intentando adaptar, potenciar y producir tecnologías propias y usos aplicados desde nuestra realidad.

El campo Comunidad y Sociedad está orientado a recuperar la vida comunitaria y sus valores para contrarrestar la tendencia individualista, de carácter autodestructivo, de crisis de valores y violencia de la sociedad actual.

El campo Cosmos y Pensamiento contribuye a la descolonización de la mentalidad colonizada incorporando una visión intercultural de mutuo aprendizaje entre distintas cosmovisiones y formas de comprender la espiritualidad.

Este enfoque permite el desarrollo dialógico, interdependiente y equilibrado de los campos de saberes y conocimientos organizados con un enfoque tetraléctico, definido como un sistema lógico que interrelaciona entre sí los cuatro componentes o parcialidades de manera dialéctica, complementaria, cíclica y armónica (Hargitai *et al.*, 1997).

GRÁFICO N°2 CAMPOS DE SABERES



A Partir de esta estructura en el M.E.S.C.P. EN EL Nivel de Educación Primaria Vocacional, los campos de saberes están estructurados en consideración a:

4.1.6.1 El Campo Vida Tierra Territorio en la nueva organización e integración curricular se fortalece con la inclusión de las Ciencias Naturales, esto por correspondencia y pertinencia directa, porque las Ciencias Naturales estudia específicamente la tierra y el territorio, ya que la vida social comunitaria de los seres se despliega en este espacio.

En esta dinámica, Vida Tierra Territorio en el Nivel Primario tiene como componente principal el **área de Ciencias Naturales**, la misma que integra a la Biología, Geografía, Física y Química, que de manera compleja propician el desarrollo de saberes y conocimientos necesarios para la comprensión y significación de la relación entre la Madre Tierra y los Seres Humanos.

4.1.6.2 El Campo Ciencia, Tecnología y Producción surge como un espacio curricular que organiza saberes y conocimientos de los procesos productivos, en particular formando en capacidades técnicas tecnológicas en varios ámbitos dependiendo de las necesidades de la vida local, tomando en cuenta las potencialidades de cada región. Desarrolla actividades perfilando la formación en el uso de máquinas, herramientas, instrumentos y técnicas de producción, cuidando y preservando el equilibrio de cada ecosistema.

Por sus características, el Campo está orientado a generar, desarrollar o innovar técnicas y tecnologías pertinentes a cada realidad, recuperando las tecnologías ancestrales como articulando complementariamente las tecnologías de otras procedencias. La escuela –al ser parte indivisible de la comunidad– contribuye con la investigación desde la práctica y experimentación en las diversas actividades productivas que realizan los pobladores, como la agricultura, crianza de animales, caza, pesca, actividades artesanales, industriales, deshidratación de alimentos, construcción de viviendas y otros, para el sostenimiento de la vida, así como también estudiando tecnologías de otras procedencias (tecnologías de la diversidad de culturas del mundo) consistentes en máquinas, herramientas o instrumentos coherentes a cada actividad productiva.

El **área de Matemática** se encuentra en el Campo Ciencia Tecnología y Producción por su aplicabilidad en diversas situaciones concretas de la tecnología y la producción, a la vez que desarrolla la capacidad creativa al ser parte inseparable de los procesos de producción. Desde esta mirada, el área se vincula con los diferentes procesos de la realidad, aunque en la concepción tradicional sólo sirvió para desarrollar el razonamiento lógico toda vez que su desarrollo se basó en una Matemática disciplinar, aislada, teórica, repetitiva, abstracta, por lo que desde ese punto de vista fue inaplicable.

Las **áreas de Educación Técnicas y Tecnológicas** promueven el uso, recuperación, investigación y generación de nuevas tecnologías para facilitar la producción desde diversos ámbitos del conocimiento aplicado.

4.1.6.3 El Campo Comunidad y Sociedad es el Campo de Saberes y Conocimientos que surge como una respuesta a la necesidad y demanda de recuperar desde la educación el sentido comunitario de la vida, practicado en los pueblos indígena originarios y las organizaciones sociales, donde la comunidad amplía las reducidas formas de existencia del ser humano en la sociedad capitalista globalizada bajo un individualismo asfixiante, hacia formas de vida más relacionales con el todo de manera armónica y dialógica¹, a través de la práctica y el fortalecimiento de valores socio comunitarios que posibiliten una convivencia armónica en todos los estamentos sociales.

Este Campo se rige bajo el principio de relacionalidad pero visto desde los seres humanos. Bajo este principio, los integrantes de una comunidad conviven en una relación de respeto mutuo en un espacio tiempo, donde no hay supremacía de las partes puesto que cumple un papel de constructores del entorno y del mundo. Esta relacionalidad se efectiviza en el marco de una cosmovisión de carácter múltiple, en una unidad entendida como diversa. En ese entendido, se trabajan saberes y conocimientos que promueven la convivencia en comunidad entre todos los integrantes del contexto social.

El Campo está conformado por áreas que están orientadas a emprender acciones dialógicas a través de una comprensión holística del mundo; por ello, **el área de Comunicación y Lenguajes** trabaja la comunicación, las lenguas y los lenguajes en el empleo de las lenguas oficiales reconocidas por el Estado, así como la recuperación y fortalecimiento de la riqueza cultural y literaria de los pueblos.

El área de Comunicación y Lenguajes adopta un enfoque comunicativo y textual, tanto para la enseñanza de una primera lengua como de una segunda lengua. Es comunicativo por que el lenguaje posibilita el intercambio entre las personas, o de una persona consigo misma, acerca del mundo que las rodea y de su mundo interior. Es textual porque la unidad de la que se parte y en torno a la cual se trabaja es el texto oral y escrito. El texto es una unidad de sentido porque en él se transmite un mensaje, porque tiene una función comunicativa en el más amplio sentido del término y porque responde a un contexto sociocultural e histórico.

Por tal razón, en esta área se trabajan diversas situaciones de comprensión y de producción de diferentes tipos de textos, orales y escritos, analizando sus características, su variación según el tipo de texto y la pertinencia del uso de uno u otro texto de acuerdo con los propósitos del estudiante y con la situación de comunicación.

Desarrolla tanto el lenguaje oral y el lenguaje escrito; **el lenguaje oral** como una forma de comunicación y de representación basada en el sistema fónico con reglas propias de combinación que se concretan a través del habla y de la escucha, y el lenguaje escrito considerado también como otra forma de comunicación y de representación, pero se basa en un sistema de signos gráficos convencionales con reglas de combinación y se concreta a través de la lectura y de la escritura. En esta percepción la comprensión lectora es un proceso de comprensión de textos escritos y la escritura, un proceso de producción de textos dirigido a expresar o a comunicar algo

En esta perspectiva, el área de comunicación y lenguajes tiene como propósito fundamental que los estudiantes desarrollen capacidades de comprender (escuchar y leer) y de producir (hablar y escribir) textos, tanto orales como escritos, en diferentes situaciones de comunicación y en su primera lengua como en una segunda lengua, trabaja en dos componentes:

- a) Lenguaje oral
- b) Lenguaje escrito

El **área Ciencias Sociales** promueven el análisis crítico de la realidad boliviana articulando, reelaborando y produciendo conocimientos pertinentes. Las ciencias sociales no deben servir sólo para describir y estudiar la realidad boliviana, sino fundamentalmente para transformarla, fortaleciendo las identidades culturales de la plurinacionalidad, desarrollando procesos de autodeterminación y despatriarcalización como parte de la descolonización.

El **área de las Artes Plásticas y Visuales** fortalece las habilidades y destrezas creativas espaciales, la expresión plástica y estética que reflejan y recrean las formas naturales y fenómenos socioculturales, como medio de manifestación y comunicación de vivencias, pensamientos, sentimientos e ideas para una convivencia armónica.

El **área de Educación Musical** desarrolla habilidades y destrezas creativas valorando las culturas musicales de los pueblos indígena originarios y del mundo, donde la música es un elemento vital y fundamental en la comunidad (celebraciones, actividades agrícolas, funerarias, curaciones, ritos y otros); además, se posesiona como medio de comunicación directa de los sentimientos, emociones personales y comunitarias.

Asimismo, tiene una función educativa importante para el desarrollo de la intuición, el fortalecimiento de los valores y la constitución de la identidad.

El **área de Educación Física y Deportes** se caracteriza principalmente por analizar y desarrollar el movimiento humano, el cuidado del cuerpo, el equilibrio mente cuerpo espíritu, el disfrute de la vida fortaleciendo la salud y la integración de la comunidad sociocomunitaria.

4.1.6.4 El Campo Cosmos y Pensamiento busca articular de modo intercultural las cosmovisiones de los distintos pueblos que conforman Bolivia, relativizando el engañoso "universalismo" de la cultura hegemónica; y potenciando las cosmovisiones de los pueblos indígenas.

Para ello es necesario relativizar ese "universalismo", que funciona como forma de dominación colonial e imposición homogeneizadora. Relativizar significa mostrar que lo que se presenta como universal, es relativo a una cultura, que pertenece a la visión de una cultura, en este caso a la cultura moderna occidental.

La cosmovisión científica que está detrás de la civilización tecnológica moderna, plantea varias actitudes frente a la realidad que no son de ningún modo universales, o sea, para toda la humanidad o únicas. Cuestionar el universalismo tampoco significa caer en su contrario, en la idea de que la comunicación entre culturas es imposible.

En ese sentido, el Campo Cosmos y Pensamiento despliega contenidos a partir de las cosmovisiones o sistemas básicos de creencias que las sociedades desarrollan para explicar el lugar que los seres humanos y sus sociedades encuentran para si y para los otros seres en el Cosmos.

4.1.7 La Evaluación en el M. E.S.C.P

El sistema de evaluación desarrolla un proceso integral, permanente, sistemático y comunitario que se da a partir del diálogo y reflexión; forma parte de las experiencias de vida socio comunitarias, contribuyendo al desarrollo de la formación integral y holística. Es una actividad sistemática, planificada con intencionalidad que permite el recojo de información y datos para analizar y valorar el proceso educativo, facilitando la toma de decisiones y la integración de las instituciones educativas a la comunidad. Responde también a los elementos del currículo visibilizando la utilidad e impacto social del proceso educativo.

La evaluación, a partir de las características mencionadas, es cualitativa y cuantitativa; está orientada a desarrollar procesos de autoevaluación y evaluación comunitaria para la toma de decisiones en consenso sobre las dificultades y logros de los procesos educativos. En este sentido, las características propias de la evaluación de los subsistemas, niveles, áreas y especialidades de formación se enmarcan en los siguientes lineamientos:

- a) **Es Comunitaria**; considerada como un compromiso social, por que participan todos los actores de la comunidad educativa: estudiantes, madres y padres de familia, Docentes.
- b) **Es Flexible**; porque se aplica una variedad de estrategias, técnicas e instrumentos.
- c) **Es científica**; porque sigue un proceso organizado y relacionado a la realidad.
- d) **Es permanente**; porque se valora de manera diaria el aprendizaje y la enseñanza.

- e) **Es dialógica y reflexiva**; porque se analizan, valoran los logros, dificultades, limitaciones y problemáticas educativas
- f) **Es orientadora**; porque se trabaja desde el Proyecto Sociocomunitario Productivo hasta llegar al plan de clase.
- g) **Toma en cuenta el desarrollo de la persona**; considerando su sentir, su pensar, hacer y actuar para cambiar y mejorar su vida, la de su familia y de la comunidad

5. ENFOQUE PEDAGÓGICO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

La lectura no es sólo traducir un código impreso, sino que implica además darle un significado para alcanzar la comprensión del mensaje.

Leer requiere muchas y variadas habilidades que se adquieren progresivamente: descifrar palabras desconocidas, leer entre líneas, predecir lo que es probable que suceda, reconocer diferentes tipos de lectura, relatar con nuestras propias palabras lo leído, identificar distintos puntos de vista, comprender la idea principal, usar la imaginación, distinguir los libros que nos gustan, etc.

Diferentes corrientes pedagógicas y psicológicas concluyen que leer es una actividad extremadamente compleja que hace a la persona lectora construir el significado global de un texto y no solo traducir pautas visuales a sonidos o encontrar el significado de palabras escritas o frases aisladas, que el proceso lector supone diversos niveles de procesamiento de la información, cada uno de los cuales debe ser aplicado individualmente y en su interacción con todos los elementos que supone la lectura para producir un resultado final denominado significado global del texto, existe un proceso, el cual debe ser analizado como un elemento constitutivo del desarrollo del pensamiento lector de la persona.

5.1 Aportes de las nuevas corrientes psicolingüísticas a la comprensión lectora

Tradicionalmente hemos aprendido que la comprensión de la lectura no es otra cosa que la **extracción o búsqueda del significado del texto que se lee**. En este sentido,

en el proceso de la lectura, el que lee, es decir el lector, intenta encontrar o interpretar lo que el autor expresa en el texto sin aportar nada de su parte a la comprensión del texto.

Sin embargo, las investigaciones desarrolladas por psicolingüistas contemporáneos nos indican que esta forma de entender la comprensión de la lectura ha cambiado. Para comprender esto, conozcamos lo que dicen los diferentes investigadores.

1. Según Wittrock la comprensión es “la **generación de un significado para el lenguaje escrito**, estableciendo relaciones con los conocimientos previos y los recuerdos de experiencias” (Wittrock, 1981, pg. 95)
2. Para Adams y Bruce, la comprensión de la lectura implica la construcción de ideas a partir de conceptos preexistente. **La comprensión es el uso del conocimiento previo para crear nuevo conocimiento**. Esto significa que, sin el uso del **conocimiento previo**, la lectura de un texto que en sí es complejo, es difícil de construirlo, sino se aporta con los conocimientos previos.
3. Según F. Smith, la comprensión consiste en “**relacionar lo que estamos atendiendo en el mundo con lo que ya tenemos en nuestra cabeza**”. Señala, además: “La base de la comprensión es **la anticipación**. Las anticipaciones son preguntas que le hacemos al mundo y la comprensión es el hecho de respondernos a esas preguntas”. (Smith, 1983, pg. 67)
4. Bettelheim y Zelan, dentro de un marco teórico psicoanalítico, han mostrado que **la comprensión de la lectura se ve influida también por factores afectivos**. Esto significa que los lectores pueden aceptar o rechazar algunos contenidos en función no sólo de sus conocimientos previos, sino de factores afectivos.
5. Para el enfoque transaccional el texto no es un objeto sino un potencial que es actualizado. En la lectura, **la comprensión surge de la transacción entre el lector y el texto y es un acontecimiento único**. En este sentido la significación del texto está totalmente abierta a la experiencia lectora del que lee.

En conclusión, podemos decir que la comprensión de la lectura es el proceso en el que el lector construye el significado del texto en función de sus conocimientos previos, las anticipaciones que realiza, la comprobación de sus hipótesis, las motivaciones afectivas que tiene sobre el contenido y sus competencias lingüísticas. Lo cual significa que la lectura está unida a factores cognitivos, afectivos, culturales y lingüísticos.

5.2 Concepto e importancia de la comprensión lectora en el Nivel de Educación Primaria

En el Nivel de Educación Primaria saber leer significa, comprender un texto, lo cual es importante para conocer cuáles son los procesos que se siguen en la lectura, así como las estrategias utilizadas y posibles actividades con las que se puede trabajar. Según Bravo (2016) determina 3 categorías referentes a la comprensión lectora en niños en educación escolar:

- a) La lectura como conjunto de habilidades o transferencia de información.
- b) La lectura como proceso interactivo.
- c) La lectura como proceso transaccional.

Entonces la lectura como conjunto de habilidades consiste en comprender lo que significa cada palabra, aprender a decodificarlas, y su construcción con las demás palabras, es decir, reconocer el sentido del texto, que el lector pueda descubrirlo, y para ello el lector requiere de creatividad para edificar la esencia de los diferentes tipos de textos. Pero existe estudiante que no logran comprender lo que leen, es por ello que es necesario utilizar, como educador, los conocimientos previos de los estudiantes e integrarlos con los nuevos, por ejemplo, si un estudiante, del nivel primario, lee una fábula “La liebre y la tortuga”, pues hay que relacionar en primer lugar la forma de ambos animales, que imaginen como es una tortuga, y vendrán a sus pensamientos una tortuga que puede que hayan visto en la televisión, en alguna caricatura o en la vida real; y lo mismo con una liebre, tal vez muchos no conozcan a ese animal entonces se puede relacionar o asociar con un animal similar con algún conejo que hayan visto anteriormente. Y es así que la lectura se va convirtiendo en un

proceso interactivo y a la vez aprovecha del pre-conocimiento. Y, por último, la lectura actúa como proceso transaccional, ya que hay un intercambio o relación entre el texto y el lector. Hay una relación independiente y autónoma, eso quiere decir que cada estudiante tiene la forma de entender el texto, no lo podemos a forzar a pensar como su educador, ya que son mundos y pensamientos muy diferentes, por ello es que es importante formar las anteriores categorías, para luego armar el contenido del texto en el pensamiento del estudiante o lector y preguntar si todo está claro, o que dudas tienen, y es ahí donde interviene el educador para aclarar dudas y ayudar a comprender aquello que tal vez para el estudiante no queda claro. Y ya culminado de leer el texto el estudiante debe tener la capacidad de realizar un resumen, formular y responder preguntas, utilizar diálogos o frases que le hayan llamado la atención del texto, entre otros. Y de esa forma se puede decir que se ha logrado formar a un lector competente.

5.2.1 La lectura como conjunto de habilidades o transferencia de información.

Esta teoría supone el conocimiento de las palabras como el 1º nivel de la lectura, seguido de un 2º nivel de comprensión, y un 3º nivel de evaluación.

Según esta teoría, el lector comprende el texto cuando es capaz de sacar el significado que el mismo texto le ofrece. Esto implica reconocer que el significado del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo.

Desafortunadamente, aún quedan bastantes docentes que en su idea de —aprender a leer y en las actividades que proponen en el aula, no incluyen aspectos tan importantes como la —comprensión lectora. Es decir, para este tipo de docentes, la comprensión va asociada a la correcta lectura en voz alta del texto, no obstante, el poder pronunciar bien las palabras no implica un nivel de comprensión de las mismas.

5.2.2 La lectura como proceso interactivo.

Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significados. Frank Smith (1983) destaca el carácter interactivo del proceso de lectura al afirmar que en la lectura interactúa la información no visual

que posee el lector, con la información visual que provee el texto y con esta afirmación se logra entender que la comprensión lectora ha dejado de ser un simple desciframiento del sentido de una página impresa. Para comenzar a leer se requiere de una pre-lectura, es decir ejercicios anticipados de motivación para que el estudiante, de una forma autónoma y activa, intente predecir e inferir de lo que tratará el texto.

5.2.3 La lectura como proceso transaccional.

Esta teoría viene del campo de la literatura y fue desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978 en su libro *The reader, the text, the poem* (El lector, el texto, el poema). Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto. La lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares que dan paso a la creación de lo que ella ha denominado un poema. Este "poema" (texto) es diferente del texto escrito en el papel como del texto almacenado en la memoria. De acuerdo con lo expuesto en su teoría, el significado de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página.

LECTOR + TEXTO = nuevo texto

La diferencia entre la teoría transaccional y la teoría interactiva, es que en la interacción los conocimientos previos dan significado a lo que se lee, mientras que la teoría transaccional implica la construcción de un nuevo significado a partir de lo que lector conoce y de lo que lee.

5.3 Tipos de Lectura

Fabio Jurado Valencia nos describe que los tipos de lectura se encuentran organizados en los siguientes aspectos:

a) Las lecturas de carácter literal primario

Se constituyen en la experiencia de lectura más dominante en el ámbito académico. Se trata simplemente de identificar frases y palabras que se consideran como claves temáticas del texto. Aunque, reconoce que para,

acceder al universo de conjeturas textuales es necesario pasar por la interpretación de carácter literal, entendiendo por ello “el reconocimiento del primer nivel del significado del mensaje” (Eco, 1992, pg. 34).

b) Las lecturas de carácter literal en modo de paráfrasis

Se constituyen en un nivel de mayor cualificación que el anterior, en tanto ya no se trata de identificar fragmentos explícitos de texto (palabras, frases, oraciones), sino de traducciones semánticas y discursivas reguladas por la comprensión de base; se trata de explicar con otras palabras lo que el texto enuncia en su estructura de base; es, entonces, parafrasear el texto, glosarlo y, de cierto modo resumirlo.

La lectura literal en el modo de la paráfrasis es predominante en los ámbitos académicos y corresponde al tipo de evaluación en donde se pregunta por el argumento de una obra, el asunto de que trata un artículo científico o las unidades temáticas fundamentales y explícitas del texto. El sujeto lee con la preocupación de la evaluación académica, y no tanto desde la evaluación textual, auténtica, presupuesta en todo lector analítico.

c) La lectura de carácter inferencial

Es aquella en la que el lector construye inferencias cuando comprende por medio de “relaciones y asociaciones de significado” lo que se dice en el texto, lo cual conduce a identificar en los textos las distintas formas de implicación, causa, temporalidad, espacialidad, inclusión, exclusión, etc., inherentes a todo texto. En este tipo de lectura el lector infiere lo no dicho, deduce, presupone. Tanto la implicación como la asociación constituyen procesos mentales y abstractos propios de la inferencia.

d) La lectura de carácter crítico-intertextual

En el proceso de comprensión de la lectura, la lectura de carácter crítico-intertextual, se lo identifica como el nivel de lectura más complejo o el de más alto logro. En este tipo de lectura se esperan lecturas que referencian valoraciones y juicios y, en consecuencia, puedan movilizar otros textos que entran en red con el texto leído. En este nivel de lectura se explota la competencia conjetural del sujeto lector, que no es otra cosa que poner en actividad la enciclopedia o la competencia intelectual.

5.4 Los niveles de lectura para llegar a una comprensión lectora

Para Pinzás (2011), los niveles para llegar a una comprensión lectora son: comprensión literal e inferencial:

- a) Comprensión literal;** significa entender la información que el texto presenta explícitamente, es decir se trata de entender lo que el texto dice. Este tipo de comprensión es el primer paso hacia la comprensión inferencial y evaluativo o crítica.
- b) La comprensión inferencial o interpretativa;** se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto, cuando el lector lee el texto y piensa sobre él, se da cuenta de relaciones o contenidos implícitos. Es la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto.

Los niveles según Catalá, G.; Catalá M.; Molina y Monclús. (2001) Incorporan los siguientes niveles:

- a) Nivel reorganizativo,** que consiste en la reorganización de la información recibida sintetizándola, esquematizándola o resumiéndola, consolidando o reordenando así las ideas a partir de la información que se va obteniendo a fin de hacer una síntesis comprensiva de la misma.

b) Nivel crítico o profundo, que es una información de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. Así pues, un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios.

Ambos autores coinciden en que los niveles de lectura más reconocidos son el literal, el inferencial y el crítico valorativo, aunque algunos de ellos considerando determinados componentes de la comprensión lectora añaden algún tipo de lectura más. Con base en lo planteado se puede afirmar que en el proceso mismo de la lectura estos niveles de comprensión lectora son utilizados simultáneamente y, como afirman, muchas veces son inseparables.

6. LA METACOMPRESIÓN LECTORA

El fin último de la lectura es entender el texto, de ahí que uno de los procesos metacognitivos implicados en la lectura, quizá el más importante sea la metacompreensión. Conozcamos cómo se define este proceso.

Según Mayor, Suengas y Gonzales (1995)

La metacompreensión puede ser definida como la conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y la habilidad para controlar las acciones cognitivas durante ésta mediante el empleo de estrategias que faciliten la comprensión de un tipo determinado de textos, en función de una tarea determinada. (pg. 213)

Para Puente “la metacompreensión es, la metacognición aplicada a la comprensión lectora. El término metacognición hace referencia al conocimiento del propio sistema cognitivo y a la subsiguiente regulación de las estrategias que se emplean para resolver un problema de aprendizaje”. (Puente, 1994, pg. 117)

Metacompreensión, se refiere al conocimiento que tiene el lector de las estrategias con que cuenta para comprender un texto escrito y al control que ejerce sobre esas estrategias para optimizar su comprensión lectora.

Los lectores a lo largo de nuestra vida escolar tendríamos que lograr la metacomprensión, que no es otra cosa que la metacognición, es decir, ser conscientes de las estrategias cognitivas que usamos durante el proceso de la lectura (antes, durante y después de leer).

7. FASES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Las fases en la comprensión lectora que ayudan a seleccionar las lecturas y las modalidades para el desarrollo y de la misma, a fin de incluir ítems que abarquen todas las fases de comprensión lectora, determinan

- a) **Literalidad:** en esta etapa el lector aprende la información explícita del texto. Las destrezas que puede desarrollar en este nivel son: captación del significado de palabras, oraciones y párrafos, identificación de acciones que se narran en el texto, reconocimiento de personajes que participan en las acciones, precisión de espacio y tiempo, secuencia de las acciones y descripción física de los personajes.
- b) **Retención:** el lector puede recordar la información presentada en forma explícita y las destrezas a desarrollar son reproducción oral de situaciones, recuerdo de pasajes del texto y de detalles específicos, fijación de los aspectos fundamentales del texto y la captación de la idea principal.
- c) **Organización:** en este nivel el lector puede ordenar elementos y explicar las relaciones que se dan entre éstos, puede desarrollar las destrezas de captación y establecimiento de relaciones entre personajes, acciones, lugares y tiempo, diferenciación de hechos y opiniones de los personajes, resumen del texto, descubrimiento de la causa y efecto de los sucesos, establecimiento de comparaciones entre personajes y lugares físicos, identificación del protagonista y personajes secundarios.
- d) **Inferencia:** descubre los aspectos y mensajes implícitos en el texto, la complementación de detalles que aparecen en el texto, conjetura de otros sucesos ocurridos que pudieran ocurrir, formulación de hipótesis sobre las

motivaciones internas de los personajes, deducción de enseñanzas y proposiciones de títulos distintos para el texto, son algunas de las destrezas que puede desarrollar.

- e) **Interpretación:** reordenación personal de la información del texto y las destrezas que puede desarrollar el alumno son determinación del mensaje del texto, deducción de conclusiones, predicción de consecuencias probables de las acciones, formulación de una opinión personal y reelaboración del texto en una síntesis personal.
- f) **Valoración:** formulación de juicios basándose en la experiencia y en los valores. La captación del mensaje implícito del texto, proposición de juicios de valores sobre el texto, emisión de juicios acerca de la calidad del texto y enjuiciamiento estético, son algunas de las destrezas que puede desarrollar el estudiante.
- g) **Creación:** transferencia de las ideas que presenta el texto, incorporadas a los personajes y a otras situaciones parecidas y algunas de las destrezas a desarrollar son la asociación de las ideas del texto con las ideas personales, reafirmación o cambio de conducta en el lector, exposición de planteamientos nuevos en función de las ideas sugeridas en el texto, aplicación de ideas expuestas a situaciones parecidas o nuevas y resolución de problemas.

8. LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SU RELACIÓN CON LA ESCRITURA

La lectura y la escritura no sólo podemos definirlas como meras herramientas académicas, si no como unos instrumentos fundamentales para el crecimiento personal y social de los individuos.

La lectura y la escritura son, sin ninguna duda, instrumentos fundamentales para la adquisición del conocimiento y para el aprendizaje a lo largo de la vida, por lo que, trabajar en la mejora de la competencia lectora y la escritura debe ser un objetivo prioritario y tarea de todos aquellos que comparten la responsabilidad en la educación

de los niños y adolescentes, comprometiendo a toda la sociedad, especialmente a las familias y a los centros educativos.

La importancia de la lectura y escritura radica en que se trata de un agente imprescindible en la transmisión cultural entre generaciones y personas en general, siendo el vehículo que permite adquirir información, cultura y aprendizajes de manera universal.

La lectura y la escritura no sólo permiten desarrollar la competencia lectora, si no que a través de las mismas se establece una estrecha relación con el resto de competencias básicas, especialmente con la competencia para aprender a aprender y el tratamiento de la información y competencia digital, permitiendo así la adquisición de la alfabetización mediática.

Y es que, la lectoescritura constituye una estrategia y un proceso en nuestros alumnos; como estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y como proceso para acercarnos a la comprensión del texto. “La lectura y la escritura son elementos inseparables de un mismo proceso mental” (Ferreiro, 2011, p.15)

8.1 Desarrollo de las Competencias Lingüísticas y Comunicativas

En la perspectiva de comprender que la lectura y escritura determinan las competencias lingüísticas y comunicativas, la teoría socio-lingüística, considera que la competencia comunicativa es situacional, interactiva, funcional y evolutiva.

Este aporte invita a tener en cuenta que la lengua oral como la lengua escrita son necesarias y se complementan entre sí, que la lengua oral o hablada es la más importante y la más generalizada, porque todos los seres humanos desarrollamos la capacidad de hablar para comunicarnos entre sí, sin embargo, no todos los seres humanos sabemos leer y escribir.

La lengua oral o hablada se caracteriza porque facilita la comunicación entre las personas, por esta razón muchos lingüistas la llaman “lenguaje de la cercanía”, al

comunicarnos la lengua oral fluye en el diálogo de manera espontánea e improvisada, sin previo acuerdo o planificada entre los que hablan, además recurrimos a elementos no lingüísticos como los gestos, las señas o símbolos.

Contrariamente, la lengua escrita es “el lenguaje de la distancia” porque permite la comunicación diferida en el tiempo y el espacio entre personas que no están en el mismo tiempo ni en el mismo lugar.

La lengua escrita tiene como instrumento la escritura que le sirve para registrar la historia, el pasado y el presente. La lengua escrita es un producto de la tecnología, porque ha sido creada por el hombre ante la necesidad de perpetuar la memoria.

Una diferencia marcada entre la lengua oral y la lengua escrita es que la lengua oral la **adquiere cada persona de manera natural**, en tanto que la lengua escrita a diferencia de la lengua oral **se aprende**, entre otras diferencias se tiene:

CUADRO N°1
DIFERENCIAS ENTRE LENGUAJE ORAL Y ESCRITO

DIFERENCIAS	LENGUAJE ORAL	LENGUAJE ESCRITO
Predominantemente es:	Informal, coloquial	Formal (siempre necesita algún tipo de planificación)
El significado	Del discurso hablado depende del contexto compartido por los interlocutores acerca de la situación inmediata.	Del discurso escrito requiere la elaboración de una serie de concreciones lingüísticas orientadas a contextualizarlo
Se basa en el uso de:	Señales sonoras (auditivas)	Señales gráficas (visuales)
La interacción con aspectos prosódicos y paralingüísticos es:	Imprescindible (esquema corporal, gestos, entonación de la voz, etc.)	Prescindible
Se desarrolla en:	El tiempo presente, por tanto su uso en el futuro requiere más memoria que el escrito	El espacio, por lo tanto puede ser retomado en el futuro con menor necesidad de memoria que el oral

Permite un uso:	Efímero	Permanente
Conciencia lingüística	Mínimo requerimiento	Es imprescindible
Los límites entre las palabras	No existe, más allá de las necesidades de entonación	Existe con carácter convencional y arbitrario

Fuente: Elaboración propia

8.2 El niño y su madurez en la lectura y escritura

El estado de madurez del niño en la etapa de aprendizaje o desarrollo de la lectura y escritura es fruto del desarrollo de una función o el aprendizaje de una destreza a partir de tres factores básicos:

- a) **La maduración neurobiológica de los centros nerviosos;** que intervienen en su control y estructuración, en el caso de funciones complejas como el lenguaje (oral y escrito), se puede distinguir entre los centros propios (actividades directamente relacionadas con la función simbólica lingüística) y los centros asociados (actividades accidentalmente relacionadas con el lenguaje y no exclusivas de él: discriminación analítica, memoria, estructuración temporal, etc.) esta maduración tiene un ritmo predeterminado, lo que algunos han dado en llamar “Reloj biológico”
- b) **La estimulación exterior;** cuyo papel es muy complejo, se divide en dos aspectos: la aportación de informaciones y la estimulación senso-motriz, indispensable en la misma evolución neurobiológica del cerebro. **“si no hay estimulaciones exteriores o si estas son insuficientes, la organización de la actividad de la corteza cerebral se para o se hace incorrecta, incluso si la corteza, por su construcción anatómica, está ya lista para funcionar”**
- c) **Las experiencias realizadas por el niño;** en las que se efectúa la síntesis de los dos factores anteriores. Se aprecia, en efecto, que en la realidad observamos niños con una maduración aparentemente normal, que viven en

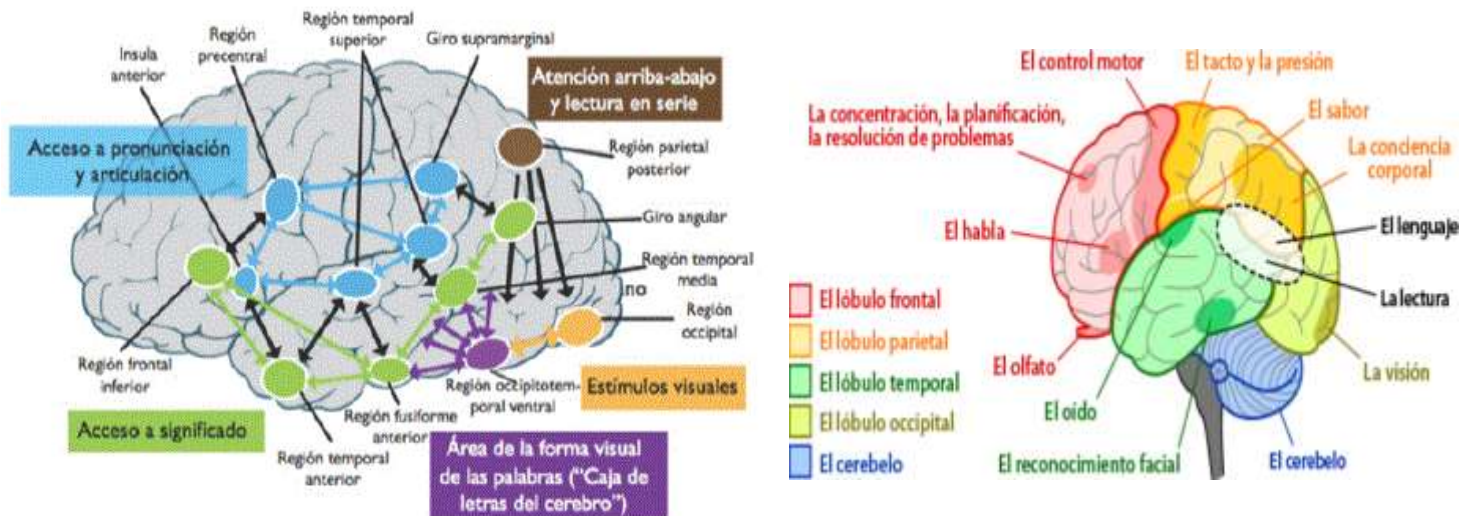
un ambiente normalmente estimulador y que, sin embargo, son inmaduros por falta de experiencia, carencia provocada bien por su propia inhibición (dificultad de personalidad) o por restricciones del medio ambiente (represivo o sobre – protector)

Por lo anteriormente descrito, la lectura y escritura dependen de un cierto sincretismo evolutivo entre la motivación afectiva y el grado de madurez, lo que hace que el niño/a empiece a interesarse o a intentar dominar una determinada realización (en este caso la lectura y la escritura) **solo cuando ha alcanzado un nivel mínimo de madurez.**

Comprender que el elemento clave en la decodificación de la lectoescritura es la asociación grafema-fonema.

Para realizar dicho proceso tiene que existir una conexión neuronal inter-hemisférica entre los centros de la audición.

GRÁFICO Nº 3 ÁREAS CEREBRALES IMPLICADAS EN LA LECTURA



Fuente: Paniagua, 2010

Podemos observar en el gráfico que para que se produzca la escucha y comprensión auditiva es necesario que se produzca una relación imagen visual (lóbulo occipital) y

el habla (lóbulo frontal), además de representarse el sonido mediante una letra (grafema).

Algunas de las dificultades en la adquisición de la lectura se deben a un aumento en la latencia de la maduración del cerebro, lo que lleva a un retraso en la discriminación auditiva y el desarrollo fonológico, retrasando después las habilidades lingüísticas conceptuales, como son la semántica y la sintaxis.

Por lo descrito, antes de abordar un proceso de comprensión lectora, se debe tener una precisión sobre el nivel de madurez de los estudiantes (evaluación diagnóstica), y sobre esas bases iniciar el reforzamiento de la madurez del niño y de forma paralela desarrollar la comprensión lectora y la escritura.

8.3 Métodos de Enseñanza de la lectura y escritura y su incidencia en Comprensión lectora

En los métodos para la enseñanza de la lectura y escritura se marcan diversos conceptos y metodologías. Los métodos tradicionales plantean que para el logro de la lectura y escritura el niño debe alcanzar la habilidad de decodificar los elementos que conforman el texto escrito y después descifrar el significado o contenido.

No existe un método preciso y eficaz, ya que cada niño posee características personales distintas. Siguiendo a Berta Braslavsky (2009) distinguimos los siguientes métodos:

8.3.1. Método Sintético

Parten de la unidad más pequeña (letras o sílabas) a la más compleja (palabra), según señala Villamizar (2006):

Parten de lo más abstracto para llegar a lo concreto. Se basa en que los componentes de las palabras (letras y sílabas), constituyen un pilar indispensable para lectura y la escritura, se inicia con la enseñanza de estos elementos para combinarlos en formas lingüísticas de mayor complejidad. (87)

Estos métodos han sido denominados como métodos de la escuela tradicional, lo cual han sido muy criticados, lo que ha creado el método alfabético. Este se basaría en:

- Adquisición del abecedario.
- Asociación de los grafemas con sus nombres. Ejemplo: a, be, ce, de, efe...
- Combinación de grafemas en sílabas (deletreo). Ejemplo: ene-a= na
- Combinar sílabas en palabras. Ejemplo: ese-o=so, ele-a=la, sola

8.3.2 Método Silábico

Consiste en la enseñanza de las vocales. Federico Gedike (1779) y Samuel Heinick, lo definen como “el proceso mediante el cual se enseña la lectoescritura y consiste en la enseñanza de las vocales”. Posteriormente la enseñanza de las consonantes se va combinando con las vocales formando sílabas y luego palabras.

Ejemplo: Con la letra “s”

Sa se si so su

Se si so sa su

Si so su se sa

Cuando se ha finalizado con estas combinaciones se realiza lo mismo con otra consonante. Así, ya se obtienen varias sílabas formando palabras y finalizan uniendo esas palabras para construir oraciones.

Posteriormente se realizan combinaciones en sílabas inversas: as, es, is, os, us, siguiendo la secuencia anterior. Se finaliza con las sílabas mixtas, diptongos y triptongos. Tras el silabeo se adquiere la lectura mecánica y expresiva.

8.3.3 Método fonético (fonológico)

Se fundamenta en la enseñanza de los fonemas o sonido distintivos de las letras. La metodología del aprendizaje de la lectura con este método consiste:

- Requiere del análisis y discriminación visual y fonológica de los grafemas y fonemas.

- El orden de presentación de los fonemas es muy relevante debido a los contrastes auditivos semejantes de algunos fonemas, por lo que resultan fundamentales los criterios de agrupación.
- Lectura y escritura de sílabas compuesta directas (vocal + consonante) e inversas (consonante + vocal).
- Lectura y escritura de palabras y frases compuestas por sílabas directas e inversas.
- Lectura y escritura de sílabas, palabras y frases trabadas.
- La lectura se va aprendiendo de manera simultánea con la escritura.

8.3.4 Método Analítico

Este método es atribuido a Ovidio Decroly, llamado método global. Parten de unidades mayores, concretas, como son las frases o las palabras, para llegar más adelante a las unidades más pequeñas y abstractas (sílabas y letras). Se debe iniciar con la frase o expresiones significativas para luego llegar a los componentes, es decir a las sílabas y las letras.

Independientemente del método de enseñanza los niños acaban leyendo a partir del método fonológico, es decir, a través de la ruta fonológica (ruta indirecta) en lugar de a través de la ruta léxica (ruta directa). En caso contrario, no serían capaces de leer palabras que no aparecieran en su almacén semántico (palabras para ellos desconocidas) o pseudopalabras.

Los métodos analíticos, parten del reconocimiento de unidades complejas con significado (palabras, frases) para que más tarde se discriminen las unidades más simples o elementales (sílabas, letras). Da preferencia a la función visual sobre la auditiva.

El alumno inicia reconociendo visualmente la totalidad (oración, palabra) y luego comenzará a observar las similitudes entre palabras para así llegar al análisis de los elementos que conforman la totalidad. El aprender a leer con este método propicia

una lectura rápida y fluida, una pronunciación correcta, con sus pausas y entonaciones oportunas y sobre todo la pronta comprensión de lo que se lee.

8.3.5 Métodos mixtos o eclécticos

Se centran en que el reconocimiento de palabras, la comprensión y el descubrimiento de las correspondencias grafema-fonema se produzcan de forma combinada y se realimenten entre sí.

Al respecto, José Toro plantea: “Son procedimientos de análisis y síntesis, de discriminación de estímulos visuales simples y de estímulos visuales complejos que parecen aprenderse de manera simultánea e indisoluble. El deletreo conduce a la lectura de palabra y la lectura de palabras implica deletreo”. (Toro, 1983, pg. 168)

8.4 Importancia de la selección del método en la enseñanza de la lectoescritura y su incidencia en la comprensión lectora

Siguiendo a Teberosky (2001), quien considera que la selección del método en la enseñanza de la lectoescritura incide trascendentalmente la comprensión lectora en cursos superiores, la influencia del método seleccionado se da:

- **Nivel fonológico:** se refiere a la asociación de los sonidos con sus letras (grafema-fonema). Esta habilidad es la base para una correcta decodificación.
- **Nivel sintáctico:** comprender la sintaxis del lenguaje, la cual es fundamental para la fluidez y lectura eficaz del texto.
- **Memoria de trabajo:** se refiere a la retención de la información mientras se procesa la nueva. Es fundamental, ya que se debe decodificar palabras mientras se recuerda las que ya se ha leído.
- **Nivel semántico y ortográfico:** cuando se reconocen adecuadamente las palabras, lo que conduce al gráfico correcto (palabra escrita) y la comprensión de lo leído.

9. LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA ESCRITURA

La adquisición de la lectura como base para el éxito escolar para todas y todos se constituye en el objetivo principal de los centros educativos y de cualquier proyecto o programa que en ella se desarrolle. En consecuencia, las metas de aprendizaje que se establezcan para la lectura en las enseñanzas básicas deben abordar, explícitamente, el trabajo sistemático del Docente tanto en la fluidez lectora como en la comprensión de textos.

Para conseguir este objetivo, además de buenos materiales de lectura y acciones específicas que debe emplearse en procesos de aprendizaje, son necesarias herramientas de evaluación y diagnóstico que permitan identificar en los estudiantes sus dificultades en las distintas destrezas lectoras con el objetivo de, posteriormente, ofrecerles atención individualizada.

Desarrollar la competencia lectora es una actividad extremadamente compleja que hace a la persona lectora construir el significado global de un texto y no solo traducir pautas visuales a sonidos o encontrar el significado de palabras escritas o frases aisladas. El proceso lector supone diversos niveles de procesamiento de la información, cada uno de los cuales debe ser explicado individualmente y en su interacción con los demás para producir ese resultado final que hemos llamado significado global del texto.

Para el modelo cognitivo, el sistema de lectura está formado por varios módulos separables que, aunque funcionan de forma interactiva, son relativamente autónomos, ya que cada uno de ellos se encarga de realizar una función específica. En este sentido, la lectura solo es posible cuando funcionan adecuadamente determinadas operaciones mentales o, dicho de otro modo, se han desarrollado las habilidades cognitivas oportunas, expresado en:

9.1 Procesamiento léxico

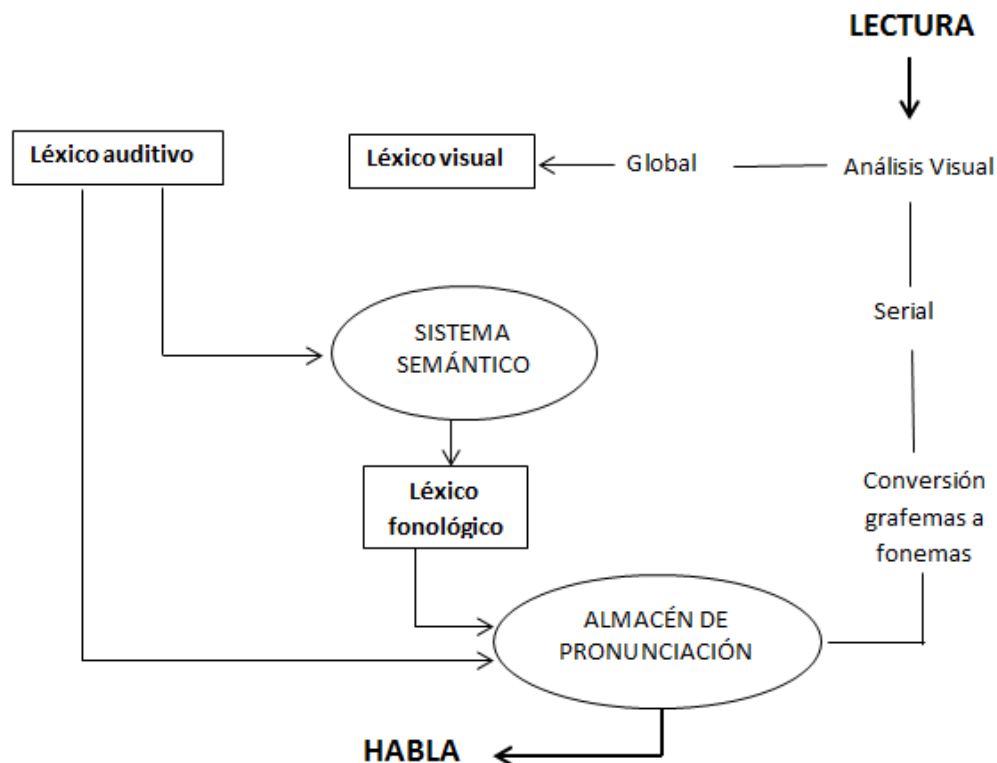
Disponemos de dos vías para acceder al significado de las palabras escritas.

Por la **ruta fonológica** podemos leer las palabras tanto conocidas como desconocidas, las palabras regulares y la pseudopalabras, pero no las irregulares.

Por la **ruta visual** podemos leer todas las palabras conocidas, tanto regulares como irregulares, pero no las desconocidas ni las pseudopalabras. Ambas rutas funcionan conjuntamente pero el resultado final viene determinado prioritariamente por una de ellas.

Suele ser un error considerar la vía lexical (visual) equiparable a la lectura con significado y la fonológica equiparable a la lectura mecánica. Las dos vías son medios para llegar al significado y conllevan normalmente el acceso al mismo; son igualmente necesarias para una lectura eficaz y ambas se utilizan simultáneamente en el análisis de cualquier símbolo; si bien, la ruta visual es lógicamente más rápida.

CUADRO Nº 2 PROCESAMIENTO LÉXICO



Fuente: Elaboración Propia

9.2 Procesamiento sintáctico

Aunque el reconocimiento de las palabras, o procesamiento léxico, es un componente necesario para llegar a entender el mensaje presente en un texto escrito, no es suficiente. Las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva, sino que es de la relación entre ellas de donde surge el mensaje. En consecuencia, una vez que han sido reconocidas las palabras de una oración, la persona lectora tiene que determinar cómo están relacionadas entre sí dichas palabras. Es decir, tiene que segmentar cada oración en sus constituyentes y especificar las relaciones existentes entre ellos con objeto de construir una estructura que posibilite la extracción del significado.

Así, por ejemplo, ante frases como "el perro asustó al gato" o "al gato lo asustó el perro" hay que establecer que su estructura es del tipo sujeto-verbo-objeto y adjudicar el papel de sujeto y objeto de forma correcta o, de lo contrario, el mensaje será difícil de comprender o se entenderá de forma equivocada. La falta de comprensión lectora o acceso a los procesos superiores se produce por deficiencias sintácticas o semánticas, especialmente cuando se trata de alumnado procedente de ambientes desfavorecidos, acostumbrados a frases de estructuras muy simples y dotadas de unos esquemas de conocimiento muy pobres.

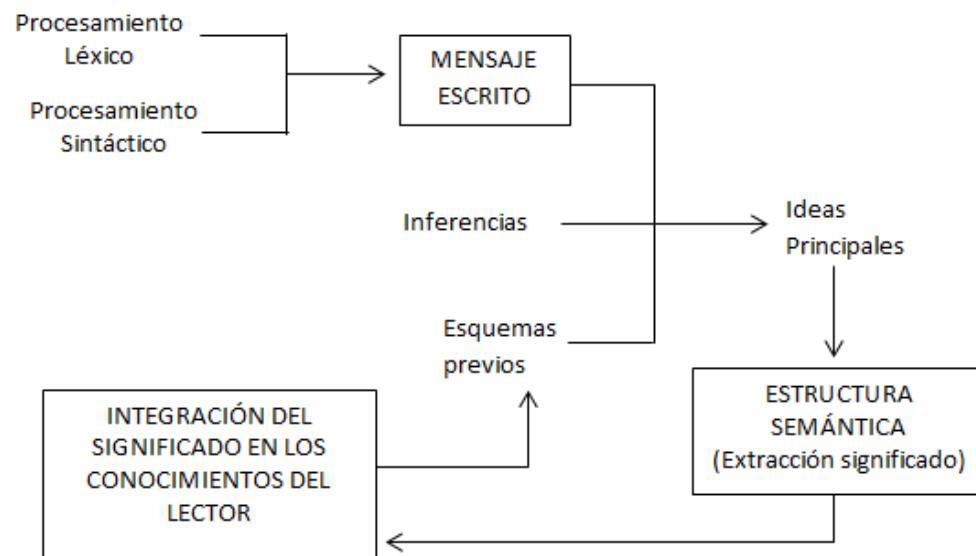
A algunas personas suele costarle el procesamiento de palabras funcionales (nexos, determinantes y similares) ya que no tienen representación semántica. Es importante el papel que tienen estas palabras en la comprensión, ya que su cometido es relacionar ideas o servir de nexo entre las oraciones. Asimismo, algunos problemas de comprensión provienen de la dificultad de entender relaciones entre ciertos elementos mostrativos (demostrativos o posesivos) o reproductores (pronombres personales) y las palabras a las que aluden.

Los signos de puntuación indican las pausas y entonación del discurso equivalente del lenguaje hablado. En los textos escritos, los signos de puntuación facilitan la segmentación del mensaje en sus constituyentes. La observación de la entonación y pausas cuando se realiza una lectura en voz alta constituye una buena estrategia para la valoración del desarrollo del procesamiento sintáctico.

9.3 Procesamiento semántico

La comprensión lectora es un producto interactivo del propio texto, de los esquemas del lector o lectora y del contexto lingüístico y extralingüístico. Una vez que las palabras han sido reconocidas (procesamiento léxico) y relacionadas entre sí (procesamiento sintáctico), el siguiente y último de los procesos que intervienen en la lectura comprensiva es el procesamiento semántico, es decir, realizar inferencias y extraer el significado del texto para integrarlo en los esquemas cognitivos del lector o lectora.

CUADRO N° 3
PROCESAMIENTO SEMÁNTICO



Fuente: Elaboración Propia

9.4 Causas pedagógicas que impiden la comprensión de la lectura

Entre las causas que impiden que los estudiantes niños, jóvenes o adultos durante toda su escolaridad no logren la comprensión del texto que leen está la que genera la escuela.

Reacciones ante la “teoría del déficit”, han hecho volver los ojos hacia la escuela, donde se ha encontrado una pedagogía de la lengua escrita no acorde con los procesos de aprendizaje de ella por parte del niño, y en esa medida causante de retrasos en lectura (Arboleda, 1997).

E. Ferreiro, postula la hipótesis de que hay trastornos de aprendizaje producidos por la escuela, trastornos de aprendizaje que no tienen otra razón de ser que una deficiente comprensión del desarrollo cognitivo y de los procesos de aprendizaje.

Esto se debe a que los docentes no son conscientes de que hay una secuencia y un tiempo necesario para construir un conocimiento. actúan ignorando estos dos elementos, e impiden el desarrollo normal, generando incomprensión y desajustes, memorización sin razonamiento, reglas convencionales en lugar de normas necesarias, aceptación por criterio de autoridad y no por propia convicción, en unas palabras, trastornos de aprendizaje. La concepción de trastorno entonces es estrechamente dependiente de la concepción del aprendizaje.

9.4.1 Los “errores de lectura en voz alta” no son errores en verdad.

Muchos investigadores al referirse a la comprensión lectora afirman que las causas que dificultan la comprensión de la lectura o inciden en los llamados “errores de la lectura” no son siempre atribuibles a los estudiantes, sino que muchas de estas causas son producto de la intervención pedagógica del docente.

Las investigaciones realizadas por Goodman, Betelhein y Zelan (1998) sobre la lectura en voz alta, demuestran que las **omisiones y sustituciones de palabras** que realizan los lectores durante el proceso de la lectura, no son en verdad “errores”, sino indicios de que el lector está en un proceso de búsqueda de significado. Que las **omisiones y sustituciones** no son fruto del azar ni tampoco son muestra de dificultades de la lectura, sino que responden al intento por construir significados. Además, las **autocorrecciones** de palabras que realmente afectan el sentido del texto, tampoco son “errores” de lectura sino evidencias del control que el lector ejerce sobre su propia lectura.

En estudios anteriores a los realizados por Goodman, la detección de **sustituciones, omisiones y autocorrecciones** realizadas por el lector en el proceso de la lectura en

voz alta eran considerados como “**dificultades del aprendizaje**” de la lectura. Para remediarlos se planificaban programas remediales con el propósito de mejorar las habilidades perceptivas del sujeto lector; bajo el supuesto que desarrollando la habilidad de identificar las letras y palabras mejorarían su lectura. Sin embargo, las investigaciones dieron como resultado que **las omisiones, sustituciones y autocorrecciones** que realiza el lector, son procesos naturales en los que están aprendiendo a desarrollar la comprensión de la lectura que no es otra cosa que la construcción del significado del texto.

9.4.2 Los “errores de comprensión lectora” no son errores en verdad

Según Delia Lerner (1996), las causas que dificultan la comprensión lectora no son propias de los niños y niñas sino de la forma pedagógica en que se aborda la evaluación de la lectura en la escuela y, que continuarán existiendo:

- mientras se continúe leyendo en voz alta para evaluar la corrección de la lectura oral en lugar de hacerlo para comunicar un mensaje a los demás.
- mientras se continúe utilizando la lectura como medio para estudiar en forma memorística, será inútil esperar que los niños comprendan lo que leen. (pg. 76)

La realidad de la educación boliviana coincide con lo dicho por Jurado (2008):

En las aulas escolares, se somete a los estudiantes **a llenar cuestionarios cuyas preguntas se restringen a acopiar meras informaciones de carácter literal**, como si fuesen minusválidos intelectuales que solo pueden leer en el nivel superficial de los textos y que, por eso, la institución escolar no es el espacio del asombro, sino del fastidio. (..). Y que, la lectura ... es un mecanismo enajenador que legitima la práctica del examen como instrumento panóptico y punitivo. (pg.112)

Condori, (1997) indica que los errores que frecuentemente cometen los docentes que no ayudan a que los estudiantes no desarrollen competencias de comprensión lectora son:

- El uso de las modalidades de enseñanza que enfatizan el aprendizaje memorístico y no facilitan entender, o ir más allá de la información recibida para utilizarla,

desarrollando así estudiantes que no son mentalmente activos y no aplican sus conocimientos.

- La falta de énfasis en la enseñanza de destrezas de comprensión de lectura a través de los niveles educativos. Los niños aprenden a leer en los dos primeros años de educación primaria, en adelante se consideran que ya saben leer y no se dedica tiempo al desarrollo de destrezas lectoras avanzadas que consoliden y enriquezcan los procesos mentales requeridos por una lectura que permitan comprender.
- La falta de entrenamiento en destrezas de estudio e investigación que se apoyan en destrezas de lectura y permitan al alumno seleccionar, organizar e integrar información.
- La falta de enseñanza de destrezas de comprensión lectora como base de estrategias cognitivas y menos aún, las llamadas metacognitivas, la lectura comprensiva es incluida como componente de la asignatura de lenguaje. Lo grave es que la lectura en los grados finales de primaria y secundaria es dejada de lado dentro del aula por el empleo de la transmisión oral de la información.

9.4.3 Los “errores de carácter cultural y lingüístico” no son errores en realidad

Hasta el momento, la escuela y los investigadores sobre las dificultades de la comprensión lectora, no han considerado ni consideran que para que los niños logren la comprensión lectora, los profesores tienen que considerar la lengua materna y la cultura de los niños y desarrollar la lectura y en consecuencia la lectura comprensiva en su lengua materna y no en la segunda lengua como es el castellano que es una lengua que no dominan.

En opinión de Alliende y Condemarín (2000), el grado de dominio del **código lingüístico** por parte del lector es determinante para la comprensión. Esta comprensión depende en parte de los esquemas del lector, asimismo, el conjunto de los esquemas de un lector conforma su patrimonio cultural. El patrimonio de conocimientos e intereses del lector es otro de los factores que influyen en la comprensión de la lectura.

Debemos añadir a esta reflexión que un niño que tiene como lengua materna una lengua originaria, sus esquemas cognitivos están desarrollados en su lengua materna que es la lengua que domina. Sin embargo, la escuela ignora este elemento y desarrolla la enseñanza de la lectura en la segunda lengua que es la lengua que no domina el niño.

Esta realidad es la que viven los niños de los pueblos originarios que estudian en las ciudades, donde la escuela es monolingüe, pues ignora que los niños son bilingües y los trata como si fueran monolingües castellano hablantes.

Si la escuela asumiera la diversidad como un elemento enriquecedor y la atendiera, entonces consideraría la lengua y la cultura de los niños de los pueblos originarios como aportes a la construcción de sus conocimientos y de la comprensión lectora.

10. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN PROCESOS DE APRENDIZAJE

La teoría de la psicología genético-cognitiva, cuyos representantes son Piaget, Bruner, Inhelder y Ausubel, establecen cuatro postulados que explican el aprendizaje; en el primero, el aprendizaje es visto como adquisición no hereditaria en el intercambio con el medio es un fenómeno incomprensible sin su vinculación a la dinámica del desarrollo interno, en el segundo, refiere a las estructuras cognitivas, que son mecanismos reguladores a los cuales se subordina la influencia del medio e intervienen para aprender, el tercero, establece que la vinculación entre aprendizaje y desarrollo lleva al concepto de nivel de competencia y finaliza con un cuarto postulado que menciona que el conocimiento no es nunca una mera copia figurativa de lo real, es una elaboración subjetiva que desemboca en la adquisición de representaciones organizadas de lo real y en la formación de instrumentos formales de conocimiento.

Según Solé (2006):

Dentro de la teoría de la psicología genético-cognitiva destaca Ausubel como representante, quien explica que aprender algo, equivale a formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso

que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe, objetivamente (pg. 38).

Para Ausubel (1983) el aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición Ausubel, por su parte considera que la estructura cognitiva de cada sujeto manifiesta una organización jerárquica y lógica, en la que cada concepto ocupa un lugar en función de su nivel de abstracción, generalidad y capacidad de incluir otros conceptos.

“Él mismo, se encarga del aprendizaje escolar, que lo define como un tipo de aprendizaje que alude a cuerpos organizados de material significativo, centra su análisis en la explicación del aprendizaje de cuerpos de conocimientos que incluyen conceptos, principios y teorías”. (Sacristán 1995, pg. 48).

Según Díaz Barriga (1998):

Para él, existen dos tipos de aprendizajes que pueden ocurrir en el salón de clases el primero que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento y el segundo se refiere a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del aprendiz (pg. 36).

El primer tipo de aprendizaje se subdivide a su vez en dos tipos; el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento mientras que los del segundo tipo, también se subdividen en aprendizajes por recepción y aprendizaje significativo. Los dos explican el proceso de aprendizaje significativo desde la perspectiva didáctica cognitiva.

“El aprendizaje significativo, ya sea por recepción o por descubrimiento, se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo, memorístico. Comprende la adquisición de nuevos significados”. (Sacristán, 1995, pg. 49).

La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él. Este tipo de aprendizaje es una pieza clave en el tema de la comprensión lectora ya que los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno.

El aprendizaje significativo desarrolla la autonomía y el sentido crítico del alumno, mediante un proceso reflexivo y continuo. Dicho aprendizaje es personal, debido a que el carácter significante de la nueva información depende de los intereses particulares o puntos de vista de la persona, esto refleja una disposición del estudiante en hacerse de la información y retenerla.

Este tipo de aprendizaje desarrolla la creatividad, porque “si la nueva información entra en conflicto con la estructura cognitiva de la persona y hay una interacción por parte de ésta en aprender, en lo posible se harán asociaciones que permitan asimilar el nuevo contenido”. (Moreno, 2009, pg.10).

Las condiciones para el aprendizaje significativo son más exigentes, porque comprender es algo más complejo que memorizar. Es necesario que los contenidos como los aprendices, cumplan con ciertas condiciones para que los aprendizajes realizados por el alumno puedan incorporarse a su estructura de conocimiento de modo significativo, es decir que las nuevas adquisiciones se relacionen con lo que él ya sabe, siguiendo una lógica, con sentido y no arbitrariamente de manera que:

- a) El contenido propuesto como objeto de aprendizaje, debe estar bien organizado de manera que se facilite al alumno su asimilación, el establecimiento de las relaciones entre aquél y los conocimientos que ya posee. Junto con una buena organización de los contenidos, se precisa además de una adecuada presentación por parte del docente, que favorezca la atribución de significado a los mismos por el alumno.

- b) El alumno debe hacer un esfuerzo por asimilarlo, es decir, que manifieste una buena disposición ante el aprendizaje propuesto. Debe estar motivado para ello, tener interés y creer que puede hacerlo.
- c) Contar con una estructura cognoscitiva con los conocimientos previos necesarios y dispuestos, donde enlazar los nuevos aprendizajes propuestos, es decir se refiere a una base previa, suficiente para acercarse al aprendizaje en un primer momento que haga posible establecer las relaciones necesarias para aprender.

Para lograr lo anterior, es necesario desarrollar en los alumnos, procesos cognitivos básicos, “éstos se refieren a todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el pensamiento de la información, como atención, percepción, codificación, almacenaje y recuperación”. (Díaz-Barriga, 1999, pg. 38). Los procesos cognitivos básicos son indispensables para la ejecución de todos los otros procesos de desarrollo.

Reconocer con rapidez las palabras escritas y construir con ellas proposiciones, conectar las ideas básicas, obtener una representación del significado global del texto, identificar la estructura textual y construir un modelo mental son algunos de los procedimientos cognitivos que los lectores ponen en juego al momento de enfrentarse a la lectura de un texto.

El reconocimiento de las palabras y construcción de proposiciones básicas es el primer paso para poder reconocer con rapidez y exactitud las palabras escritas, para esto se necesita el conocimiento del vocabulario y de la familiaridad del tema.

El reconocimiento de las palabras es un requisito para poder construir proposiciones o ideas básicas.

En la conexión de las ideas básicas el lector ha de integrar la proposición básica que ya ha constituido con las nuevas proposiciones que ha de ir construyendo, esto es con la finalidad de no perder la continuidad de la lectura.

La construcción de la idea global del texto es otro proceso cognitivo, aquí el lector integra las proposiciones básicas en proposiciones globales hasta llegar a construir una idea global del texto, el resumen interviene como actividad en este proceso.

La comprensión del texto requiere la identificación de la estructura textual, es decir las partes que conforman un texto como introducción, desarrollo y conclusión, propia de la explicación, lo que facilita la construcción de ideas globales y el reconocimiento de las relaciones que se establecen entre ellas dentro de la estructura explicativa.

La comprensión profunda de un texto requiere construir un modelo de la situación, es decir, situar el significado del texto en el contexto de nuestra experiencia. Este proceso hace referencia a la construcción de un modelo mental o modelo de la situación, como proceso cognitivo.

11. LA COMPRENSIÓN LECTORA ASUMIDA COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO BOLIVIANO

Siguiendo los principios generales de la etapa de Educación Primaria en el Sistema Educativo Boliviano, que determina la legislación vigente (Ley 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez) podemos destacar: ***“La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.”*** Ministerio de Educación (2015). *Unidad de Formación Nro. 14 “Educación Primaria Comunitaria Vocacional - La Educación para la Diversidad”*. Cuadernos de Formación Continua.)

Así, la lectoescritura constituye uno de los objetivos principales del Nivel de Educación Primaria, donde los estudiantes deben alcanzar a través del área de Comunicación y Lenguajes los siguientes objetivos:

- “Comprender discursos orales y escritos, interpretándolos con una actitud crítica y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje.”
- “Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y a los aspectos normativos de la lengua”.
- “Utilizar la lectura como fuente de placer, de información y aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal.”

La gestión 2019, el Ministerio de Educación a través del Programa “**Fortalecimiento de la Educación Primaria Vocacional**” determina priorizar la lectura y escritura en los procesos educativos del Nivel primario, en la perspectiva de implementar procesos educativos en la lectura no solo como ejercicio de decodificación o como práctica de reconocimiento de los símbolos lingüísticos, sino como de dar un paso fundamental en el aprendizaje al priorizar a la lectura comprensiva y crítica. Considerando a la lectura antes que una exigencia escolar, es un hecho social, ya que son sujetos que al leer interpretan los textos desde su experiencia y realidad.

En este sentido, determina los siguientes criterios en torno a la escritura:

- La escritura como un proceso y no como un producto final. Esto implica reconocer que para escribir desarrollamos diferentes procesos cognitivos:
 - ✓ Visibilizar mentalmente lo que se quiere comunicar,
 - ✓ ordenar las ideas y, seleccionar e identificar las palabras que vamos a utilizar y que consideramos que reflejarán con claridad lo que pretendemos comunicar,
 - ✓ organizar la secuencia lógica del texto que se está escribiendo,
 - ✓ organizar ideas.
- La escritura como una experiencia comunicativa. Implica comprender a la escritura como una posibilidad de expresión (ideas, sentimientos, emociones,

pensamientos, etc.). Generalmente perdemos de vista el objetivo de para que estamos escribiendo y si realmente nuestro escrito o texto expresa nuestra intencionalidad.

- Quien escribe es un sujeto y en un determinado contexto. Lo que implica comprender que quien escribe es un sujeto y que se encuentra en un contexto concreto, es decir en un tiempo y espacio específicos (contexto sociocultural, político, psicosocial, económico).
- La escritura como un acto creativo. La escritura conlleva acción y en la misma se van articulando diversos elementos creativos.
- Superar la práctica de escribir como acto de copia. Generalmente hemos cometido el error de comprender al ejercicio de copiado como sinónimo de escribir, es necesario superar esta idea.

11.1 Desarrollo de los ámbitos de la escritura

Determina desarrollar los siguientes ámbitos en la escritura

- a) **Ámbito discursivo;** El ámbito discursivo en la escritura, tiene que ver entonces con la capacidad del sujeto de ubicarse en una determinada situación comunicativa y emitir sus planteamientos con pertinencia. Ubicarse en una situación comunicativa concreta para escribir, tiene que ver con saber lo que se quiere decir, a quien y para que se está escribiendo. Lo que nos condiciona en el tipo de texto que podemos usar y el tipo de lenguaje con el que nos podemos hacer entender. Esto es, lograr comunicar lo que se piensa de forma escrita, según la necesidad, y la situación que se vive, respetando las convenciones del tipo de texto que se requiere (sea una carta, un comunicado, una receta u otros) y las formas del lenguaje para ser entendido por los demás.

El desarrollo de esta dimensión implica comprender el sentido comunicativo del proceso de escritura, lo cual incluye tomar en cuenta *los aspectos discursivos que derivan directamente de las características de las situaciones propuestas*

y pueden incluir, género, registro (adecuación del lenguaje y la estructura sintáctica) y consideración del destinatario e intención comunicativa, implica desarrollar:

- El propósito, secuencia y adecuación a la consigna: opinar con secuencia argumentativa
- El género (estructura del texto)
- El registro y adecuación del escrito (pertinencia de la escritura adecuada al destinatario)

b) **Ámbito Textual;** El desarrollo de esta dimensión, implica comprender que la escritura no es la aglutinación sin sentido de palabras, oraciones, etc., sino que cuando escribimos, en la intención de comunicar lo que se pretende, analizamos y escribimos con coherencia el texto manteniendo el hilo central de lo que se pretende comunicar. También no se deja de lado la concordancia, sea de género, de número, persona, etc., implica desarrollar procesos en:

- La coherencia global
- La concordancia oracional
- La cohesión de ideas

c) **Ámbito de legibilidad;** El desarrollo de esta capacidad implica que el escritor, a la hora de escribir tome en cuenta los elementos propios de la escritura a partir de:

- La ortografía
- La segmentación de palabras
- La puntuación

11.2 Desarrollo de los niveles comprensión lectora

Los procesos de comprensión lectora están determinados a partir de considerar de que leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos como; anticipar lo que dirá un escrito, aportar los

conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que se solo se sugiere, construir un significado, etc.

El Ministerio de Educación, destaca la universalidad y la igualdad de la lectura, considerando que para leer se requiere desarrollar estos procesos cognitivos a partir de comprender que estos procesos son biológicos y universales, también comprender que “todos leen del mismo modo, solo se quiere aprender a construir o mejorar estas destrezas cognitivas, así la lectura es un derecho de todos” (Ministerio de Educación, 2018, pg. 18)

Así mismo, destaca que las destrezas cognitivas de la comprensión lectora son muy importantes porque aporta descripciones precisas sobre la conducta real y experta de la lectura.

Explica cómo funciona nuestra mente para comprender, determina como formulamos hipótesis y como realiza la mente las inferencias. Pero, además, las destrezas cognitivas determinan el cómo analizamos el componente sociocultural, apoya a comprender las formas particulares que adopta la lectura en cada contexto: por Ej. Cómo leemos la biblia, como chateamos con los amigos en la pantalla, como analizamos un informe técnico, como analizamos una guía turística en inglés o en francés (con grados diferentes de dominio en estos idiomas) o como atribuimos significado a los artículos de nuestra disciplina y la de otra que desconocemos.

Enfatiza la comprensión lectora desde una concepción sociocultural destacando:

- a) Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social. Venimos al mundo con la mente en blanco; quizá tengamos una capacidad innata para adquirir el lenguaje, pero solo la podemos desarrollar al interactuar con una comunidad de habla determinada: francés, inglés, quechua, guaraní o cualquier otra. Quizá las palabras induzcan el significado, quizá el lector utilice sus capacidades diferenciales para construirlo, pero todo procede de la comunidad.

- b) El discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás (simbolizado en el mismo esquema con la figura de una persona). El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo.
- c) Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados. Los actos de literalidad, las prácticas de lectura y escritura, se dan en ámbitos e instituciones particulares. El periódico lo publica una empresa editorial, un examen se hace en la escuela, una sentencia se emite en un juzgado, una carta la envía una empresa, etc. El autor de una noticia es un periodista con carrera; el examen lo prepara un profesor con contrato y firma la sentencia un juez que ha ganado unas oposiciones. Cada uno de estos discursos desarrolla una función en la institución correspondiente. El lector de cada uno también tiene propósitos sociales concretos. Discurso, autor y lector son piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijadas. Cada acto de literalidad es una práctica social compleja que incluye varios elementos

Cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de modo particular, según su identidad y su historia: los propósitos con que se usan son irrepetibles, propios; el rol que adoptan el autor y el lector varía; la estructura del texto o las formas de cortesía son las específicas de cada caso, el razonamiento y la retórica también son particulares de la cultura, si como el léxico y el estilo.

En esta perspectiva, determina el desarrollo de los siguientes niveles:

- a) **Nivel textual;** Es reconocer los elementos explícitos de los textos, identificando y localizando una respuesta acorde al texto leído, el lector reconoce las ideas explícitas del texto.
- b) **Nivel deductivo o inferencial;** es el ejercicio de analizar y encontrar el mensaje implícito, mediante la ilustración, clasificación y la conclusión
- c) **Nivel Crítico:** Es la evaluación del texto compartido por un determinado autor, ejercitando reflexión en función al contenido textual, posibilitando al lector tomas

conciencia del contexto en el que lo escribieron, las opiniones que están presupuestas detrás de las líneas del texto y la ideología que subyace en el discurso.

12. LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN PROCESOS DE APRENDIZAJE

Específicamente en tareas de comprensión de texto, las estrategias de aprendizaje se interpretan como una toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de la meta y las características del material textual a partir de:

a) Estrategias metacognitivas previas a la lectura

Priorizando cuatro acciones importantes:

- **Identificar y determinar el género discursivo al que nos enfrentamos;** En base al género discursivo, los textos pueden ser clasificados en: narrativos, descriptivos y expositivos. Ser capaz de reconocer las diferentes estructuras textuales (narrativa, descriptiva...) facilita al lector interpretar y organizar la información textual durante la lectura
- **Determinar la finalidad de su lectura;** Además de identificar la finalidad del género, para leer de manera estratégica los escolares deben comprender que tanto su atención como las estrategias a emplear no siempre perseguirán un mismo objetivo, independientemente del género discursivo, deben activar conocimientos previos y generar preguntas que podrían ser respondidas con la lectura del texto.
- **Activar conocimientos previos:** La importancia de reconocer y activar los conocimientos previos se origina a partir de la teoría de los esquemas, un esquema es la estructura general de conocimiento del lector que sirve para seleccionar y organizar la nueva información en un marco integrado y significativo. Según Leahey & Harris “un esquema afecta a cómo procesamos la nueva información y a cómo recuperamos la información antigua de la memoria” (Leahey y Harris, 1998, pg. 45). Por otro lado, si partimos de una

concepción del proceso lector como un proceso simultáneo de extracción y construcción de significado del lenguaje escrito, que es posible a través de la transacción entre las experiencias y conocimientos del lector con el texto escrito

- **Hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas:** Reflexionar sobre lo que ya saben del texto y predecir la información textual, como, por ejemplo, que le sucederá a un personaje, a partir del título y de las ilustraciones, es otra estrategia estrechamente vinculada a la anterior, que facilita la comprensión lectora. “La activación de unos u otros conocimientos previos determina unas u otras predicciones” (Leahey & Harris, 1998, pg. 48), por tanto, es relevante enseñar a los escolares a activar los conocimientos previos pertinentes con el texto escrito.

b) Estrategias durante la lectura

En este momento, el lector debe ser capaz de construir una representación mental adecuada del texto escrito, recordarla y supervisar dicho proceso. Para ello, es crucial el uso de estrategias para realizar con efectividad procesos de reconocimiento de palabras, interpretación de frases y párrafos, comprensión del texto y supervisar dicha comprensión. El sentido de estas es permitir al lector resolver problemas locales, globales y de integración en la comprensión lectora a partir de:

- **Identificar las palabras que necesitan ser aclaradas;** Los procesos de reconocimiento y comprensión de palabras hacen referencia a la capacidad de reconocer la información visual o fonológica para recuperar información de la memoria a largo plazo. Los estudios sobre comprensión lectora señalan que, la amplitud y familiaridad del lector respecto al vocabulario comprendido en el texto, son aspectos cruciales en la comprensión del mismo
- **Releer, Parfrasear y Resumir entidades textuales;** Releer una parte confusa del texto, es una estrategia de corrección adecuada cuando el lector es consciente de alguna falla de comprensión. Hacerlo, es apropiado por escolares ya que en algunas ocasiones las fallas de comprensión obedecen a pérdidas de atención o saltos entre líneas. El parafraseo es una estrategia útil

para comprender aquella información compleja para el lector; decir esa información con sus propias palabras, con el propósito de simplificarla, facilita su retención y procesos de vinculación con proposiciones previas o posteriores.

➤ **Representación visual;** El uso de representaciones gráficas en jóvenes lectores, está justificado al menos por cuatro razones:

- Induce y entrena a los estudiantes a usar representaciones mentales visuales, en lugar de palabras y ello permite sintetizar información en la memoria operativa, en mayor medida que sin el pensamiento visual;
- facilita que el escolar establezca relaciones entre ideas y conceptos;
- se facilita y mejora así la calidad de la memoria explícita;
- y por tanto, facilita el uso de esa información.

➤ **Realizar Inferencias;** La comprensión lectora está supeditada a la calidad de los procesos inferenciales. Las inferencias facilitan al menos dos procesos relevantes en la comprensión lectora (Warren, Nicholas & Trabaso, 1979, citado en Lahey & Harris, 1998, pg. 67)

- Establecen conexiones entre el conocimiento previo y el texto; también, realizar conexiones entre la información expuesta en el texto
- Permiten al lector completar información explícitamente omitida en el texto, pero necesaria para obtener una representación mental de la estructura global más elaborada.

➤ **Detectar información relevante;** En las actividades de lectura no siempre se precisa toda la información textual para comprender el texto. Dicho de otro modo, no toda la información de un texto es relevante para su comprensión; algunas ideas son principales, otras son secundarias y otras son irrelevantes. Por ello, los escolares deben aprender a seleccionar la información relevante de un texto y descartar la irrelevante, este proceso les facilitará relacionar un conjunto de proposiciones claves y construir una representación global del texto.

d) Estrategias metacognitivas después de la lectura

Distinguir tres finalidades: una, relacionada con la revisión del proceso lector y consciencia del nivel de comprensión alcanzado; otra, dirigida a elaborar una representación global del texto, es decir una finalidad expresiva; y por último una finalidad comunicativa.

a) *Revisión del proceso lector y Consciencia del nivel de comprensión logrado;*

Es oportuno enseñar a los escolares a revisar las preguntas, inferencias y predicciones que realizaron antes de leer y durante la lectura, usando para ello toda la información del texto. También deben aprender a constatar su grado de satisfacción con el propósito que establecieron antes de comenzar la lectura, así como reflexionar para valorar el nivel de comprensión que consideran que han alcanzado.

b) *Construcción global de representación mental: finalidad expresiva;*

El lector debe usar estrategias que le faciliten crear una idea global del texto, mediante representaciones visuales, resúmenes completos y jerarquizados y síntesis, como estrategia, facilita la comprensión textual (y facilita los procesos memorísticos). Si bien en este momento, es adecuado que los escolares representen la información global textual en una o varias ilustraciones conectadas.

También el uso de mapas conceptuales puede ser una estrategia valiosa para organizar y conectar la información, aunque en el caso de textos narrativos, tales representaciones deberían respetar la estructura y secuencia propias del género discursivo. Este proceso permite al lector comprobar si realmente ha comprendido el texto o tiene dificultades.

c) *Finalidad comunicativa;*

Dentro del enfoque transaccional es crucial permitir a los escolares explicar y discutir con sus compañeros sus visiones sobre el texto ya que, además de facilitar a los escolares experiencias para el desarrollo de la competencia comunicativa, favorece a los escolares comprobar hasta qué punto han comprendido la historia, si han obviado algo, aclarar dudas con sus

compañeros, ser más conscientes sobre los procesos implicados en la lectura, internalizar diálogos intersubjetivos que operen a modo de herramienta autorreguladora, considerada como una redescrición mental.

13. EL MÉTODO "MANEJO DE TÉCNICAS PARA LA COMPRESIÓN LECTORA Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO" (TECLAS) COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El Método “manejo de Técnicas para la Comprensión Lectora y el Aprendizaje significativo” TECLAS, considera que, “para desarrollar una comprensión lectora, es un proceso a seguir mediante una serie de operaciones, reglas y procedimientos fijados de antemano de manera voluntaria y reflexiva, para alcanzar un determinado fin que puede ser material o conceptual” (Ander egg Ezequiel. 1983, pg. 41), apoyados en lo anterior, conceptualizamos al método TECLAS, como un **proceso ordenado el cual, a través del manejo de técnicas, utilizadas de manera interrelacionadas permiten una comprensión lectora y un aprendizaje significativo**, de un contenido vinculado a la formación del estudiante, con utilidad y de interés para él.

La comprensión lectora y el aprendizaje significativo van de la mano, ya que este método prioriza que el leer te lleva a conocer y a APRENDER principalmente, pues la lectura nos ayuda a distinguir la belleza, aciertos y errores, entre otros. Pero esta lectura debe formar un espíritu crítico, para hallar la esencia y el significado de la lectura. Esa es la capacidad que el estudiante debe alcanzar, para luego formar su razonamiento y sus posiciones, siempre relacionando lo leído con la realidad de nuestro contexto.

Este método también destaca que la lectura se realiza por un determinado camino, por medio de niveles, cada uno de ellos progresivo y sistemático, pero el papel del educador es implementar estrategias adecuadas al tipo de estudiantes y de acuerdo a la realidad del mismo y todos los educadores caminar hacia un mismo objetivo: Formar educandos críticos y reflexivos.

Este método considera que el aprendizaje significativo tiene las siguientes características:

- a) Los estudiantes pueden relacionar los conocimientos previos con los nuevos, y esto se logra por medio de un **impacto Afectivo**, ya que lo que genera un valor emocional para el mismo es fácil recordarlo y relacionarlo con lo nuevo, y difícil de olvidarlo.
- b) Al formarse este aprendizaje significativo, debe comenzarse por el educando y sus experiencias previas tanto cognitivas como psíquicas, para ello es educando debe conocer su realidad, contexto social, económico, familiar. Y debe pensar que para mejorar su realidad es necesario la lectura, y es una labor que el educador debe enseñar “Aprender a Aprender”
- c) Al trabajar con el aprendizaje significativo implica un contenido afectivo, es decir, que la interacción de los sujetos en el aula por medio de las estrategias puede llegar a influenciar a incidir en una lectura comprensiva y por ende también se va trabajando el aprendizaje significativo.

- Fases del Método TECLAS

Las fases que considera el método TECLAS en su estructura son:

- a) **Determinación de la idea principal en la Información o texto:** Identificar y hallar la idea principal de un texto es un gran paso, y luego formar observaciones sobre la misma que cause cierto impacto, más que todo personal, que se consolide o confronte con situaciones de la vida del educando es la meta a cumplir. O enfrentar la misma con la pregunta ¿Qué harías tú?
- b) **Interrelación de los elementos:** Un proceso de meditación que genera un conocimiento que avanza en espiral, de lo más sencillo a lo más complejo a partir del aprendizaje que demuestran los estudiantes, es posible trabajar en esta etapa algunos otros elementos que fijan la comprensión lectora como:
 - Asimilación
 - Opiniones

- Conclusiones

- c) La Reflexión Crítica:** El lector somete a un análisis el tema tratado (datos, observaciones, hechos) teniendo la capacidad de articular el conocimiento concreto al general, de establecer cuál es el problema o el punto central del tema tratado en consideración a:

ANALIZO <-> REFLEXIONO <-> FIJO UNA POSICIÓN

- d) Resumen argumentativo producto de la reflexión:** Los conocimientos leídos y aprendidos se disciernen en la reflexión del estudiante, tomándolo como real, falso, si tiene la relevancia respectiva o fijando cierta posición.

CAPÍTULO III

14. PROCEDIMIENTOS DE INTERVENCIÓN

A fin de establecer el impacto y efectividad de la aplicación de la propuesta de implementación del trabajo dirigido en lo referente a la comprensión lectora aplicando el método TECLAS, mostramos los procedimientos planteados en la ruta metodológica a seguir en todo el proceso, el cual busca estudiar a los sujetos educativos a partir de su proceso de aprendizaje, particularmente el mejoramiento de la comprensión lectora en procesos educativos, lo cual incide en el rendimiento escolar en todas las áreas de aprendizaje. Además, se especifican los instrumentos de recolección y análisis de información en el recorrido determinado a través del cronograma de actividades que determina la delimitación y alcance de la propuesta.

14.1 Diseño metodológico de Intervención

El diseño metodológico en el proceso de implementación y análisis del Trabajo Dirigido, de los resultados del mismo y sobre todo en cuanto a los objetivos planteados, ***está circunscrito en una Investigación – Acción – Participativa***, por cuanto la estrategia metodológica de la I – A – P basa fundamentalmente en estudiar y explorar una situación social (se considera que la educación es un proceso social) con la finalidad de mejorarla.

En su concepción, la investigación acción propone un cambio en la realidad social que requiere de la cooperación grupal, y un cambio en los individuos, considerando ambos fenómenos como interrelacionados.

En su proceso metodológico la I-A-P consiste en:

- El proceso de IAP se desarrolla siguiendo una espiral introspectiva y emancipadora.
- Desarrolla sus procesos en una espiral de ciclos de planificación, acción, observación sistemática, reflexión.
- Implica una replanificación que da paso a nuevas observaciones y reflexiones.

- Se orienta hacia la creación de grupos de reflexión autocríticos de personas que se implican en un proceso de investigación.
- Insatisfacción con el actual estado de cosas.
- Identificación de un área problemática.
- Identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción.
- Evaluación de los efectos de la acción.

Después de realizar una minuciosa revisión teórica sobre la concepción de la I-A-P (Investigación, Acción Participativa) se establece las razones por las cuales dicha metodología es la más apropiada para la intervención en el aula, siendo los aspectos más relevantes:

a) Formación Profesional

- Genera actitudes de crítica y renovación profesional
- Favorece el cambio y la transformación de la acción
- Supone la participación y la modificación del entorno

b) Participación Social

- Refuerza la concienciación de los sujetos en el proceso educativo
- Insta a los sujetos a la participación en el desarrollo educativo
- Une la teoría innovadora con la práctica educativa

c) Aspectos Formativos

- Transformación de actitudes y comportamientos
- Aprendizaje activo, construcción del saber
- Posibilita el desarrollo personal (Docentes, estudiantes y PMF)

d) Aspectos Cognitivos

- Adquisición de conocimientos
- Adquisición de destrezas intelectuales
- Desarrollo de habilidades de observación y análisis

Así mismo, considerando la funcionalidad de la investigación acción participativa, responde a contestar cuatro preguntas las cuales tienen importancia en los procesos educativos, particularmente en la comprensión lectora: qué se investiga, quién, cómo y para qué.

- a) ¿Qué se investiga? El objeto de la investigación debe ser un problema real que se viva en el entorno educativo susceptible a ser mejorado.
- b) ¿Quién interviene? Intervienen las personas implicadas directamente con la problemática docentes, padres de familia, comunidad y estudiantes.
- c) ¿Cómo se realiza? Se realiza siguiendo el esquema cualitativo utilizando técnicas para recoger información necesaria.
- d) ¿Para qué? La finalidad última de la I – A – P es mejorar la práctica (mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes), al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se realiza (Carr y Kemmis, 1988). Es decir, pretende mejorar acciones, ideas y contextos; un marco idóneo como puente de unión entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión.

Así mismo, por los procesos que implica la comprensión lectora; por sus requerimientos, por sus posibles alcances y en el entendido de que la investigación habrá de centrarse en las estrategias de lectura que realizan los estudiantes del cuarto año de Educación Primaria frente a la comprensión de textos, se ha considerado que la **estrategia metodológica también tiene un enfoque de corte cualitativo de tipo exploratorio**, a lo que Hernández, Fernández y Baptista señala “Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado” (Hernández, Fernández; Baptista; 2003, pg. 58) porque se analizaran las diversas teorías de la comprensión lectora, propuestas para incrementar la lectura y las estrategias necesarias para mejorar la comprensión de textos.

14.2 Población intervenida

Se considera las siguientes delimitaciones de la población intervenida.

14.2.1 Delimitación espacial

El estudio se procedió a realizar en la unidad educativa Ave María, ubicada en la Zona Villa Fátima (Plaza del Maestro) de la ciudad de La Paz, y cuya constitución comprende una infraestructura que se encuentra ubicada en Av. De las Américas, con 3.864 estudiantes matriculados en los niveles Inicial, Primaria y Secundaria de los turnos diurnos.

14.2.2 Delimitación temporal

La implementación del Proyecto se realizó en la modalidad del trabajo dirigido durante el primer semestre y dos meses más del año 2019 (febrero – septiembre). Una vez finalizado el trabajo de intervención se procederá a la redacción del informe final del trabajo dirigido para su aprobación y defensa del mismo.

14.2.3 Delimitación de sujetos intervenidos

El presente trabajo dirigido se efectuará sobre un conjunto de individuos que comprende a 36 estudiantes, los cuales pertenecen al paralelo “C” del Cuarto año de Educación Primaria de la “Unidad Educativa Ave María”. Las edades de los estudiantes comprenden un rango de entre los 8 y 9 años de edad, tanto varones como mujeres.

14.3 Estrategia Metodológica e instrumentos aplicados

A partir de comprender que la I – A – P requiere en todo momento el autorreflexión debido a su carácter evaluativo, la estrategia metodológica para realizar el análisis de los procesos implementados en el Proyecto, está circunscrito a CICLOS EN ESPIRAL, se organiza temporalmente a través de una espiral de ciclos de investigación, utilizando en cada ciclo las fases generales de planificación, acción y reflexión. No existen unas normas rígidas a la hora de establecer la duración de la investigación. Según Elliott (1986) se abordará cuatro fases por cada ciclo atribuyendo un determinado espacio tiempo para una espiral de investigación estableciendo:

- a) **La primera fase es la *reflexión inicial*** o la determinación de lo que se va a estudiar, en ella la pregunta inicial es: ¿cuál es la evolución de la situación problemática que representa un problema cotidiano para la docente?
- b) **La segunda fase es la *planificación*** donde se elabora un plan flexible que contribuya a mejorar la problemática.
- c) **La tercera fase corresponde a la *acción-observación***; es la puesta en práctica del plan aquí se registran datos que serán utilizados en una reflexión posterior. Las técnicas de recogida de datos que más se ajustan a la I – A - P son, entre otras, las notas de campo, diarios de docentes y estudiantes, grabaciones magnetofónicas y audiovisuales, análisis de documentos y producciones, entrevistas, cuestionarios y la introspección.
- d) **La cuarta y última fase es la *reflexión final*** donde se produce un nuevo esclarecimiento de la situación problemática, gracias a la auto-reflexión compartida entre los participantes del grupo de I – A – P. Es el momento de analizar, interpretar y sacar conclusiones.

Este proceso metodológico de la I – A - P permite crear registros de las mejoras observadas y los cambios en el discurso, las relaciones y formas de organización. Tanto los resultados de la investigación como la acción que implican se presentan a todos los actores sociales (actores educativos), utilizando su propio código cultural.

CUADRO N° 4
FASES ABORDADAS

FASES	CICLOS	ACCIONES
1ra Fase	Reflexión Inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico Psicopedagógico - Estadísticas - Aplicación de registro de observación.
2da Fase	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación con la Docente de aula y consensuar la estrategia de intervención con su planificación de aula. - Plan de acción de la propuesta de intervención
3ra Fase	Acción observación	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de las estrategias de intervención - Informes cualitativos - Implementación de estrategias de comprensión - Observaciones
4ta Fase	Reflexión Final	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis e interpretación de datos - Informe final - Criterios evaluativos - Conclusiones

Fuente: Elaboración Propia

- Instrumentos y Técnicas de Valoración

Para valorar la singularidad respecto a la comprensión lectora de cada niño es necesario emplear instrumentos de orientación individual y grupal que determinen con aproximación cercana la situación del estudiante y del grupo como tal. Para ello se emplearán diversos instrumentos y técnicas de valoración descritos de acuerdo a sus características:

- a) **Observación Participativa;** Consiste en el registro sistemático, válido y confiable del comportamiento o conducta que manifiesta el estudiante, así mismo sus actitudes en clase. Puede utilizarse como instrumento de medición en muy diversas circunstancias, a pesar de ello se debe ser muy cuidadoso con el objetivo a observar y con ello llevar un registro sistemático del mismo.

El registro de observación es el producto terminal del proceso de aplicación de la observación participativa. En cuanto al presente trabajo este instrumento fue utilizado de forma constante en las tres fases de diagnóstico, intervención y evaluación. En la fase de diagnóstico se recabó la observación por medio de un registro (Anexo N°1), con respecto a la fase de intervención y evaluación este instrumento se dio de forma constante para notar los cambios suscitados durante y después del proceso. Este instrumento funcionó para:

- Proporcionar una imagen de la conducta espontánea del alumno en ambientes naturales.
- Permite verificar la precisión de la relación de la docente con los estudiantes.
- Informar sobre la conducta interpersonal y el estilo de aprendizajes del estudiante.
- Permitir comparar entre conductas en situaciones de prueba y situaciones naturales.
- Apoyar y ampliar los datos psicométricos para obtener un mejor conocimiento de la conducta del sujeto.

- b) **Clase – taller;** El trabajo se enmarcó en el desarrollo de la propuesta de intervención del trabajo dirigido, considerando los siguientes lineamientos de la formación que se consideran para tratar las dificultades del aprendizaje:

- *El taller es un aprender haciendo:* Se tiene por finalidad al aplicar esta premisa o lineamiento en el aula, para convertir a los estudiantes en sujetos activos de su aprendizaje. Para ello se llevaron a cabo

actividades grupales entre los estudiantes, fomentándose la lectura en voz alta entre los estudiantes dentro el aula.

- *Taller con metodología participativa:* Se consideró la participación de los estudiantes, como el centro del trabajo, realizado entre la capacitadora, la docente y los estudiantes. Se enfocaron las tareas de acuerdo al método TECLAS de aprendizaje de la lectura, mediante una participación de los estudiantes, de acuerdo con las lecturas trabajadas y con los ejercicios de escritura realizados.
- *Taller con trabajo grupal y técnicas participativas:* Se desarrollaron trabajos grupales donde los estudiantes redactaron cuentos, debatieron sobre las ideas principales y secundarias de los cuentos y seleccionaron a los participantes para que lean en voz alta al resto del salón.

c) **Entrevista;** “La entrevista es la relación directa establecida entre el investigador y su objeto de estudio a través de individuos o grupos con el fin de obtener testimonios reales” (Tamayo, 1999, pg. 123). La entrevista es una de las técnicas más importantes usada en los diferentes modelos de intervención. Consiste en una serie de preguntas con el propósito de obtener y dar cierta información.

Su objetivo primordial es tratar de establecer o consolidar relaciones interpersonales que favorecen el conocimiento mutuo, la cooperación y sobretodo la implicación de los estudiantes y de sus familiares en el proceso educativo. Durante esta intervención se realizan entrevistas con distintos entrevistados como la docente, los padres de familia y la subdirectora del nivel primario. Para el presente trabajo se utilizó la entrevista semiestructurada, esta fue elaborada por la capacitadora (Anexo N° 2). Durante una entrevista “es importante considerar el uso de una guía de entrevista, que consiste en la recopilación de posibles preguntas o temas a tratar que se constituyen en un apoyo para el entrevistador” (Latorre, 2003, pg.36), es por eso que se elaboró

tres guías, la primera que consta de cuatro preguntas dedicadas a la docente, la segunda igual cuenta con cuatro preguntas que va dirigida a la Sub-directora del Nivel Primario y por último, la tercera, que consta con cuatro preguntas, fueron contestadas por tres padres de familia.

d) **Listas de Cotejo:** Es un instrumento que sirve para registrar la observación estructurada que permite detectar la presencia o ausencia de un comportamiento o aspecto definido previamente. Se elabora en base a ciertos criterios como:

- Revisar los pasos del proceso que ha decidido observar.
- Seleccionar los pasos críticos del proceso.
- Elaborar una lista de preguntas para verificar si los pasos dentro del proceso efectivamente se llevan a cabo.
- Analizar la información e implementar una solución.

14.4 Plan de intervención

La aplicación del trabajo dirigido consensuado con la maestra de curso se designó el siguiente horario semanal:

CUADRO N° 5
HORARIO SEMANAL: CURSO 4° “C”

Profesora: Marina Quisbert Quispe (4to C)						
Periodo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
1er 8,00 – 8,40	Apoyo En aula	Apoyo En aula	Apoyo En aula	Apoyo En aula	Apoyo En aula	
2do 8,40 – 9,20	Apoyo En aula	Apoyo En aula	Apoyo En aula	Apoyo En aula	Apoyo En aula	
3er 9,20 – 10,00	Apoyo En aula	Apoyo En aula	Apoyo En aula	Apoyo En aula	Apoyo En aula	
4to 10,00 – 10,40	Apoyo En aula	Apoyo En aula	Apoyo En aula	Apoyo En aula	Apoyo En aula	
10,40 – 11,10	RECESO					
5to 11,10 – 11,40	Apoyo En aula	Aplicación Método TECLAS	Aplicación Método TECLAS	Aplicación Método TECLAS	Apoyo En aula	
6to 11,40 – 12,30	Apoyo En aula	Aplicación Método TECLAS	Aplicación Método TECLAS	Aplicación Método TECLAS	Análisis de aplicación	

Fuente: Elaboración Propia

De acuerdo a convenio con la Dirección de la U.E. Ave María 23 periodos de la semana, se designa para realizar un apoyo pedagógico a la Docente de aula, lo cual sirve como un proceso de adaptación de estudiante - practicante hacia los estudiantes y los estudiantes hacia la persona, además sirve de apoyo a la Docente para conocimiento de los procesos pedagógicos establecidos.

Se establece 6 periodos para la aplicación de las estrategias metodológicas del método TECLAS. El último periodo de la semana se designó como un espacio para el análisis de la implementación de la estrategia metodológica, logros, dificultades y planificación de las próximas actividades.

A continuación, se muestra las estrategias de intervención realizadas en base al método TECLAS.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

CUADRO N° 6: FASE DE DIAGNÓSTICO

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLE	TIEMPO DE APLICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las ideas principales y secundarias del texto “La semilla”. - Responder preguntas de la lectura leída. - Ordenar oraciones y escribirlas de forma coherente. 	<p>1. TELARAÑA DE LANA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se comienza el trabajo con la presentación de mi persona con los estudiantes y con la docente de aula. - Se tiene un ovillo de lana y la punta lo tiene la capacitadora, y va desenvolviendo el ovillo y pasando la lana por todos los estudiantes, formando una telaraña. - Comienza a presentarse la capacitadora, y luego pasa al estudiante que tiene la continuación de la lana. - Al presentarse cada uno debe decir su nombre completo y cuál es su lectura favorita. <p>2. PRUEBA DIAGNÓSTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se reparte a cada estudiante una prueba en la cual se encuentra el texto de la “semilla”. (ANEXO 2) - La misma prueba contiene preguntas del texto, para observar si comprendieron la lectura. - De igual forma existe ejercicios para ordenar oraciones y hallar coherencia de las mismas. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes de cuarto de primaria. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un ovillo de lana. - Fotocopia de la prueba para cada estudiante. - Lápiz, goma y tajador. - Lápices de colores rojo y azul. 	<p>Ilse Cano Ramírez</p>	<p>15 a 30 minutos como máximo. (Prueba implementada por única vez)</p>

<p>- Preguntar, de forma colectiva y oral, a los estudiantes sobre los hábitos de lectura aplicados por ellos.</p> <p>- Identificar, de forma colectiva y oral, la falta de hábitos de lectura en el hogar.</p>	<p>3. PROMETO DECIR LA VERDAD.</p> <p>- Se realiza tres preguntas a los estudiantes, y la condición es que respondan de forma honesta y sincera, aclarándoles que no es por puntaje ni ninguna forma de valoración académica.</p> <p>P1: ¿Leen (actualmente) un libro u otro texto, como cuentos, cómics, fábula, entre otros; de forma voluntaria en el hogar?</p> <p>P2: Cuando la profesora les pide leer un texto ¿Piensan que la lectura es aburrida y obligatoria?</p> <p>P3: Si yo pudiese ver y conocer la vida de cada uno de ustedes ¿Quiénes pueden decir, de forma honesta, que leen de forma diaria, en el hogar, o por lo menos cuatro veces por semana?</p> <p>- Como siguiente punto se les pide responder de forma abierta cuáles son las causas de la falta del desarrollo de hábitos de lectura en el hogar. Se anota todo lo expuesto en la pizarra,</p>	<p>Humanos:</p> <p>- Estudiantes de cuarto de primaria.</p> <p>Materiales:</p> <p>- Pizarra y tizas.</p>	<p>Ilsen Cano Ramírez</p>	<p>15 Min. (Prueba implementada por única vez)</p>
<p>- Producir cuentos en base al contenido de las características de las 36 etnia. (1 etnia por estudiante)</p>	<p>4. MI ETNIA, MI CUENTO</p> <p>- A cada estudiante se le asigna una etnia y se pide que investigue de forma individual características de las mismas.</p> <p>- Se les hace observar un video explicando características de las etnias.</p>	<p>Humanos:</p> <p>- Estudiantes de cuarto de primaria.</p> <p>Materiales:</p> <p>- Cuaderno.</p> <p>- Bolígrafos azul y negro.</p> <p>- Lápices y colores.</p>	<p>Ilsen Cano Ramírez</p>	<p>30 a 45 minutos.</p>

	- Cada estudiante debe escribir un cuento de la etnia.	- Tajador		
--	--	-----------	--	--

CUADRO N° 7: FASE DE INTERVENCIÓN (COMPRESIÓN LECTORA)

- Relacionar los conocimientos anteriores con los nuevos contenidos que se pretende trabajar.	1. PREGUNTA ACTIVADORA Al iniciar cada sesión se inicia con una pregunta que el estudiante pueda responder, es decir, que relacione con lo ya vivido lo nuevo que se verá por sesión. Esta pregunta surge al inicio de cada sesión, y se formula de acuerdo al avance que vea la capacitadora.	Humanos: - Estudiantes de cuarto de primaria. Materiales: - Pizarra y tizas.	Ilse Cano Ramírez	5 minutos (Aplicados en cada sesión)
- Identificar la idea principal y las ideas secundarias del texto “Tempestad en la cordillera”. - Reforzar la lectura de cada estudiante por medio del subrayado para la interpretación de los cuentos.	2. IDEA PRINCIPAL VS. SECUNDARIA - Se explica a los niños de forma general como se puede reconocer las ideas principales y secundarias. - Se lee el texto por sesión (hasta culminar el mismo), y por clase se pide identificar las partes del texto y las ideas principales y secundarias.	Humanos: - Estudiantes de cuarto de primaria. Materiales: - Imágenes impresas (de referencia sobre la lectura) - Libro tempestad en la cordillera para cada estudiante. - Pizarra y tizas.	Ilse Cano Ramírez	1 Hora (Aplicada hasta culminar el libro y al inicio de cada sesión)
- Activar los conocimientos previos, prediciendo o relacionando las imágenes, títulos, entre otros aspectos; de las lecturas seleccionadas con anteriores ya leídas.	3. PREDICIENDO EL FUTURO: - La estrategia consiste en presentar la lectura al estudiante en las siguientes características: <ul style="list-style-type: none"> • Título • Imagen de referencia: paisaje, personajes principales, objetos de relevancia, entre otros. 	Humanos: - Estudiantes de cuarto de primaria. Materiales: - Imágenes impresas (de todas las lecturas seleccionadas en todo el proyecto)	Ilse Cano Ramírez	15 Min. (Actividad implementada las sesiones necesarias)

	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar el título, personajes u otros aspectos con lecturas anteriores leídas. • Adivinar el final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas de colores - Cuadernos - Marcadores - Lápices y colores - Tajador 		
- Redactar un cuento breve de cada estudiante, relacionándolo con la secuencia de imágenes.	4. CÚAL ES TU CUENTO <ul style="list-style-type: none"> - Se explica la estructura y las partes de un cuento. - Se reparte secuencia de imágenes, pero indirectamente estas no contendrán el final, la idea es que ellos formulen un posible final relacionado con las demás imágenes. 	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes de cuarto de primaria. Materiales: <ul style="list-style-type: none"> - Secuencia de imágenes para cada estudiante. - Lápices y colores - Pegamento en barra. - Bolígrafos azul y negro. 	Ilсен Cano Ramírez	1 hora. (Actividad implementada las sesiones necesarias)
- Reforzar la ortografía de los estudiantes por medio del vocabulario de cada texto.	5. LA PALABRA GANADORA: <ul style="list-style-type: none"> - Cada cuento cuenta con palabras resaltadas, que serán parte del vocabulario, al final de la lectura se les pedirá que definan cada palabra, con ayuda de un diccionario. - Se coloca cada palabra en panfletos, a la vista de los estudiantes uno con la ortografía correcta y otra con la incorrecta, preguntando a los estudiantes que escojan las correctas, sin ayuda del diccionario. - Para fortalecer la escritura correcta se les pedirá que realicen alguna actividad con las palabras con las que hayan tenido mayor dificultad, como ser: dibujos, oraciones, glosario, entre otros. 	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes de cuarto de primaria. Materiales: <ul style="list-style-type: none"> - Panfletos de las palabras del vocabulario. - Diccionario - Cuadernos - Lápices - Colores - Marcadores - Lápices y colores - Tajador 	Ilсен Cano Ramírez	1 Hora (La actividad se implementará en cada sesión)

<p>- Construir mensajes de los textos leídos.</p>	<p>6. CREANDO MENSAJES: - Se les pasa una pelota a cada estudiante, y se les pedirá a cada estudiante que mencione una palabra para que se vaya construyendo una oración u oraciones que traten de mensajes que rescaten de los textos leídos, ejemplo: La-amistad-es-un-gran-tesoro.</p>	<p>Humanos: - Estudiantes de cuarto de primaria.</p> <p>Materiales: - Tizas (de colores) - Pizarrón - Pelota</p>	<p>Ilsen Cano Ramírez</p>	<p>15 min. (Actividad implementada las sesiones necesarias)</p>
<p>- Leer el libro de UMA y el Fuego Misterioso, para fortalecer y valorar la identidad cultural.</p>	<p>7. AMO LO NUESTRO - Comenzar a leer el libro de UMA y el fuego misterioso, de forma silenciosa, también en voz alta, al finalizar cada capítulo de retroalimentará con comentarios de cada estudiante. La idea es que de forma indirecta vayan identificando las ideas principales y secundarias.</p>	<p>Humanos: - Estudiantes de cuarto de primaria.</p> <p>Materiales: - Tizas (de colores) - Pizarrón - Libro de UMA y el Fuego Misterioso, para cada estudiante.</p>	<p>Ilsen Cano Ramírez</p>	<p>30 min. (La actividad se implementará al iniciar cada sesión)</p>

Fuente: Elaboración Propia

CUADRO N° 8: FASE DE INTERVENCIÓN (ORTOGRAFÍA)

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLE	TIEMPO DE APLICACIÓN
<p>- Relacionar los conocimientos anteriores con los nuevos contenidos que se pretende trabajar.</p>	<p>1. PREGUNTA ACTIVADORA Al iniciar cada sesión se inicia con una pregunta que el estudiante pueda responder, es decir, que relacione con lo ya vivido lo nuevo que se verá por sesión. Esta pregunta surge al inicio de cada sesión, y se formula de acuerdo al avance que vea la capacitadora.</p>	<p>Humanos: - Estudiantes de cuarto de primaria.</p> <p>Materiales: - Pizarra y tizas.</p>	<p>Ilsen Cano Ramírez</p>	<p>5 minutos (Aplicados en cada sesión)</p>
<p>- Reforzar conocimientos de las reglas de acentuación: Agudas, Graves y Esdrújulas.</p>	<p>2. PIENSA RÁPIDO: - Se les pide a algunos estudiantes que mencionen los animales, objetos y verbos que se les venga a la mente. - Luego se les indica las reglas de acentuación y colocación de la tilde según corresponda. - Se separa, en sílabas, las palabras que ellos mencionaron y se las seleccionará en donde correspondan, resaltando las sílabas tónicas. - Cada grupo representa a cada una del grupo de las palabras: Agudas, graves y esdrújulas; teniendo en total 3 grupos, y se les pide que recuerden sus reglas de cada grupo, y se escojan las palabras que les corresponda.</p>	<p>Humanos: - Estudiantes de cuarto de primaria.</p> <p>Materiales: - Tizas - Pizarrón - Papelógrafo de las reglas de las palabras agudas, graves y esdrújulas.</p>	<p>Ilsen Cano Ramírez</p>	<p>30 Min. (Actividad implementada las sesiones necesarias)</p>
<p>- Implementar el audio como un medio para relatar las fábulas.</p>	<p>3. FÁBULA=MORALEJA - Se explica qué son las fábulas, y las diferencias que tienen con los cuentos,</p>	<p>Humanos: - Estudiantes de cuarto de primaria.</p>	<p>Ilsen Cano Ramírez</p>	

	<p>se les hará escuchar un audio que relate una fábula, una diferente por sesión.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Luego de escuchar el audio se les pedirá la opinión de cada estudiante, cada fábula se les hará escuchar sin la moraleja. - Se les pide que realicen un cómic, resumen o ensayo sobre la fábula, pidiéndoles que escriban la moraleja que encuentren. 	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parlantes. - Flash Memory - Cuadernos - Lápices - Colores 		1 Hora (Actividad implementada las sesiones necesarias)
<p>- Identificar las palabras, de las fábulas, que correspondan al grupo de las agudas, graves o esdrújulas.</p>	<p>4. UNIENDO FAMILIAS: AGUDAS, GRAVES Y ESDRÚJULAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - De los textos producidos por los estudiantes se les pide que identifiquen las palabras que correspondan a su grupo. - A cada estudiante que identifique una palabra se le pide que lo escriba en el pizarrón, separándola en sílabas y resaltando la sílaba tónica. - Mientras más palabras reúnan y respetan las reglas, se selecciona al grupo ganador. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes de cuarto de primaria. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tizas - Cuadernos - Lápices - Colores 	Ilsen Cano Ramírez	30 min. (La actividad se implementará en cada sesión)
<p>- Leer en voz alta el libro de UMA y el Fuego Misterioso, trabajando la entonación de vos y reconociendo los signos de puntuación.</p>	<p>5. AMO LO NUESTRO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuar con la lectura de UMA y el Fuego Misterioso, hasta concluir con la misma, utilizando las mismas técnicas de la anterior fase, además que se debe trabajar la entonación de vos y el cómo deben utilizarse los signos de puntuación. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes de cuarto de primaria. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tizas (de colores) - Pizarrón 	Ilsen Cano Ramírez	30 min. (La actividad se implementará en cada sesión)

		- Libro de UMA y el Fuego Misterioso, para cada estudiante.		
- Incentivar a los estudiantes a que puedan expresar sus pensamientos e ideas por medio de una carta.	6. UN MENSAJE DE REFLEXIÓN - Cada estudiante debe escogerse un personaje villano o antagonista de un cuento infantil. Ejemplo el lobo de la caperucita roja. - Una vez seleccionado debe escribirle una carta al o a los protagonistas del cuento, con la temáticas que los niños consideren tocar. - Luego se les pedirá que escriban una carta de una protagonista a otra, igualmente de un cuento infantil. Ejemplo: de Blanca Nieves a Cenicienta. Para sugerirle que hubiese hecho para solucionar su problema.	Humanos: - Estudiantes de cuarto de primaria. Materiales: - Tizas - Pizarrón - Lápices - Cuadernos - Bolígrafos - Colores - Regla - Tajador	Ilsen Cano Ramírez	30 min. (La actividad se implementará tres sesiones dentro de esta fase, no consecutivas)
- Practicar la pronunciación y entonación de la voz al momento de leer en voz alta.	7. NOTICIERO: - Se les pide que averigüen un tema de relevancia dentro del colegio o de la sociedad, y lo redacten en una hoja de papel. - Cada niño presenta su noticia, trabajando su pronunciación y entonación, y que sea comprensible para sus compañeros.	Humanos: - Estudiantes de cuarto de primaria. Materiales: - Redacción de la noticia de cada estudiante, acompañado de imágenes para que sus compañeros puedan ver de qué trata la noticia.	Ilsen Cano Ramírez	1 Hora (La actividad se implementará en las dos últimas sesiones de esta fase)

Fuente: Elaboración Propia

CUADRO N° 9: FASE DE INTERVENCIÓN (PRODUCCIÓN DE TEXTOS)

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLE	TIEMPO DE APLICACIÓN
<p>- Relacionar los conocimientos anteriores con los nuevos contenidos que se pretende trabajar.</p>	<p>1. PREGUNTA ACTIVADORA Al iniciar cada sesión se inicia con una pregunta que el estudiante pueda responder, es decir, que relacione con lo ya vivido lo nuevo que se verá por sesión. Esta pregunta surge al inicio de cada sesión, y se formula de acuerdo al avance que vea la capacitadora.</p>	<p>Humanos: - Estudiantes de cuarto de primaria.</p> <p>Materiales: - Pizarra y tizas.</p>	<p>Ilsen Cano Ramírez</p>	<p>5 minutos (Aplicados en cada sesión)</p>
<p>- Producir un texto (cuento) sobre la diosa Gaia, como parte del desarrollo del PSP.</p>	<p>2. ESPÍRITU ECOLÓGICO: - Se les enseña a los estudiantes videos sobre la diosa Gaia, mostrando sus características y su relación con la naturaleza.</p> <p>- Se les realiza una pregunta ¿En casa quién cuida de nosotros y por qué? - Se realiza un pequeño debate donde los estudiantes destacan lo que aprendieron sobre la diosa Gaia y cómo ella nos ayuda a fortalecer nuestro espíritu ecológico. - Se les invita, a cada estudiante, a realizar un cuento donde Gaia sea el personaje principal, y cómo ella salvará a la naturaleza de la contaminación.</p>	<p>Humanos: - Estudiantes de cuarto de primaria.</p> <p>Materiales: - Data Show - Tizas - Pizarrón - Bolígrafos - Cuadernos - Lápices - Colores</p>	<p>Ilsen Cano Ramírez</p>	<p>1 Hora</p>
<p>- Elaborar preguntas para realizar una entrevista a algún personaje de la Unidad Educativa (Docentes,</p>	<p>3. PSP: ENTREVISTANDO A MI COMUNIDAD EDUCATIVA - Cada estudiante formula 5 preguntas que desea realizar a los personajes de la Unidad Educativa.</p>	<p>Humanos: - Estudiantes de cuarto de primaria.</p> <p>Materiales:</p>	<p>Ilsen Cano Ramírez</p>	<p>2 Sesiones</p>

<p>subdirectores, regente, personal de limpieza, entre otros) sobre el tema del PSP de la gestión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Una vez revisada las preguntas se les pide que la realicen en el recreo. - Al finalizar la entrevista se les pide hablar sobre su experiencia, y que luego pueda escribir la información recolectada, sin alterar lo que dijo la persona a la que se entrevistó. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tizas - Pizarrón - Bolígrafos - Cuadernos - Lápices 		
<p>- Interpretar secuencias de imágenes por medio de la redacción de las mismas sin alterar el orden cronológico o a los personajes.</p>	<p>4. UNA IMAGEN VALE MÁS QUE MIL PALABRAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se les muestra una secuencia de imágenes, a todos los estudiantes, se les pedirá que mencionen algunos aspectos relevantes, como: Nombre de los personajes, dónde están, qué están haciendo, qué piensan que paso por último. - Una vez analizada las imágenes se les pedirá que escriban en sus cuadernos lo que entendieron de las secuencias de imágenes. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes de cuarto de primaria. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tizas - Pizarrón - Secuencia de Imágenes impresas - Masquin - Bolígrafos - Cuadernos - Lápices - Colores 	<p>Ilsen Cano Ramírez</p>	<p>1 Hora (La actividad se implementará en cada sesión de esta fase)</p>
<p>- Elaborar un cómic del texto de UMA y el fuego misterioso, enfatizando las ideas principales.</p>	<p>5. REGÁLAME UN CÓMIC</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se les da la explicación de un cómic, teniendo como referencia a Mafalda, para identificar los tipos de globos y el mensaje que se transmite por medio de las imágenes y el texto. - Los estudiantes deben elaborar un Cómic del texto de UMA y el Fuego Misterioso, utilizando los diferentes globos del diálogo, acompañado de un pequeño resumen. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes de cuarto de primaria. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cómic impreso de Mafalda. - Tizas - Pizarrón - Libro de UMA y el Fuego Misterioso para cada estudiante. - Lápices 	<p>Ilsen Cano Ramírez</p>	<p>2 Horas (La actividad se implementará de cada capítulo, un capítulo por sesión)</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Cuadernos - Bolígrafos - Colores - Regla - Tajador 		
<p>- Interpretar los mensajes de Mafalda, por medio de una lluvia de ideas, en la cual se espera la participación de todos.</p>	<p>6. ¿PIENSAS IGUAL QUE MAFALDA?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mostrar a los estudiantes imágenes de los cómics de Mafalda, pedir a los estudiantes que expliquen que entienden de ese cómic, que mensaje transmite y si la imagen va relacionada con lo expresado. - Pedirles a los estudiantes que elaboren el diálogo apropiado para cada imagen y para cada personaje, utilizando los diferentes tipos de globos, y transmitiendo un mensaje adecuado con las imágenes. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes de cuarto de primaria. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tizas - Pizarrón - Cómic impreso de Mafalda. - Lápices - Cuadernos - Bolígrafos - Colores - Regla - Tajador 	Ilsen Cano Ramírez	1 Hora (La actividad se implementará en cada sesión)
<p>- Potenciar la creatividad de cada estudiante, pidiéndoles la elaboración de un material que relate la historia de UMA y el Fuego Misterioso.</p>	<p>7. EL MUNDO DE UMA Y EL FUEGO MISTERIOSO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada estudiante, de forma individual, debe elaborar un material que relate mejor los mensajes y la trama que se transmiten en el texto de UMA, sugiriéndoles maquetas, cómics, noticias, pictogramas, entre otros. - Para entusiasmar a cada estudiante se les dirá que cada trabajo se valorará con la escala del semáforo, una carita feliz color verde, si el trabajo es bueno; una carita seria color amarillo, si al trabajo le falta interés. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes de cuarto de primaria. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tizas - Pizarrón - Lápices - Cuadernos - Bolígrafos - Colores - Regla - Tajador 	Ilsen Cano Ramírez	Toda la sesión (La actividad se implementará en las tres últimas sesiones de esta fase)

		- Material adicional dependiendo al trabajo que elaboren los estudiantes.		
--	--	---	--	--

Fuente: Elaboración Propia

CUADRO N° 10: FASE DE EVALUACIÓN

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLE	TIEMPO DE APLICACIÓN
- Producir textos: cuentos, fábulas y leyendas; en base al contenido de las características de las 36 etnia. (1 etnia por estudiante)	1. MI ETNIA, MI CUENTO - A cada estudiante se le asigna, nuevamente, una etnia y se pide que investigue de forma individual características de las mismas. - Se les pide que traigan imágenes de referencia, como vestimenta, paisajes, platos típicos, costumbres, entre otros. - Cada estudiante debe escribir un texto, a elección propia, sobre la etnia. - El reto está en que deben utilizar signos de puntuación y que las palabras estén bien acentuadas.	Humanos: - Estudiantes de cuarto de primaria. Materiales: - Hoja tamaño carta. - Bolígrafos azul y negro. - Lápices y colores. - Tajador y goma.	Ilsen Cano Ramírez	1 Hora (Se implementará en el último mes, en las sesiones necesarias)
- Leer y completar los ejercicios de la última prueba objetiva elaborada por el Ministerio de Educación “Las plumas del murciélago”	2. PRUEBA OBJETIVA “LAS PLUMAS DEL MURCIÉLAGO” - Se reparte a cada estudiante la prueba. - Se les pide trabajar de forma individual y honesta.	Humanos: - Estudiantes de cuarto de primaria. Materiales: - Fotocopia de la prueba para cada estudiante.	Ilsen Cano Ramírez	1 Hora (Se implementará en la última sesión)

		<ul style="list-style-type: none">- Bolígrafos azul y negro.- Lápices y colores.- Tajador y goma.		
--	--	---	--	--

Fuente: Elaboración Propia

14.5 Cronograma de Actividades

El cronograma de actividades para implementar EL TRABAJO DIRIGIDO, consensuado y aprobado por el Tutor y la Dirección de la Carrera de Ciencias de la Educación tiene la siguiente programación:

CUADRO N° 11
CRONOGRAMA – GESTIÓN 2018 Y 2019

ACTIVIDADES	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.	Ago.	Sep.	Oct.
Elaboración del Perfil del trabajo dirigido											
Solicitud de autorización para realizar el trabajo en la U.E.											
Planificación de las sesiones de implementación de acuerdo a las 3 fases: Diagnóstico, intervención y evaluación.											
a) Reflexión inicial: - Diagnóstico pedagógico											

<p>b) Planificación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificación con el Docente de aula y consensuar la estrategia de intervención con su planificación de aula - Elaboración de los Planes de acción de la propuesta de intervención 											
<p>c) Acción Observación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de las estrategias de intervención - Producciones - Implementación de estrategias de comprensión - Aplicación de instrumentos de análisis de la comprensión lectora desarrollada - Observaciones al proceso 											
<p>d) Reflexión Final</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis e interpretación de datos - Informe final - Criterios evaluativos - Conclusiones 											
<p>Elaboración y redacción del Trabajo dirigido (Texto en limpio)</p>											

CAPÍTULO IV

15. INTERVENCIÓN EDUCATIVA

El plan de acción comprende el conjunto de actividades que se implementa en el desarrollo del trabajo dirigido. Se dividieron las actividades en:

Una vez que se identificaron varios problemas como ser: poca capacidad de reconocer la idea principal y la idea secundaria, ausencia de hábitos de lectura, sus causas y poca capacidad de producción de textos se procedió a desarrollar la fase intervención educativa en el enfoque de Investigación – Acción - Participativa.

Para el desarrollo de la fase de intervención educativa, en el trabajo dirigido, se identificó el método TECLAS como la estrategia metodológica mejorar la comprensión lectora y la producción de textos como producto de una buena comprensión de la lectura.

La aplicación del método TECLAS en el trabajo dirigido duró desde el mes de febrero hasta el mes de septiembre, finalizó con la aplicación de una prueba objetiva del Ministerio de Educación para determinar capacidades básicas en comprensión lectora y escritura y la socialización de reflexión de los resultados de la aplicación del Método TECLAS con los actores educativos del 4to C de la U.E. Ave María.

Finalizada la fase de análisis reflexivo por parte de la comunidad educativa, se realizó la conclusión del trabajo dirigido, con la interpretación de los resultados obtenidos. Con los resultados obtenidos se tienen en consecuencia las bases para la elaboración del presente documento de trabajo dirigido.

15.1 Evaluación Diagnóstica

“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un sólo principio, enunciaría el diagnóstico: es el factor más importante que influye en el aprendizaje, es lo que el alumno sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente” Ausubel

Hablar de la realidad educativa nos enfoca en un preámbulo crítico de carencias y debilidades; sin embargo, ¿qué nos lleva a pensar qué realmente nuestra educación se encuentra por debajo de las necesidades sociales?, ¿cómo sabemos que la educación es ineficiente?, por dónde debemos comenzar a erradicar y solucionar los problemas educativos? Son algunas preguntas que responde un buen diagnóstico, comprendiendo que este instrumento nos lleva comprender desde un punto de vista pedagógico la situación académica actual en la que se encuentra un estudiante.

En esta perspectiva la fase de diagnóstico se realizó una observación que duró una semana a las clases regulares de los estudiantes, también se realizaron las entrevistas y posteriormente se realizó una prueba escrita y oral a los 36 estudiantes de cuarto “C” de Educación Primaria, el objetivo de la prueba Inicial es proporcionar información respecto a:

- Determinar el rendimiento escolar respecto a las capacidades en la comprensión lectora, hábitos de lectura, gusto por la lectura, producción de textos
- Comparar conductas en situaciones de prueba y situaciones naturales en el proceso de aprendizaje

15.1.1. Resultado de la observación

A continuación, se detalla los resultados obtenidos por medio de la observación aplicada por la capacitadora con apoyo del registro de observación. Para el desarrollo del mismo se estableció, con la docente, las visitas previas para no perjudicar el avance, además que se requería que los participantes actúen de forma natural. Como se mencionó anteriormente, la observación se llevó a cabo una semana (5 días hábiles de lunes a viernes) en los horarios de clase: 8:15 am a 12:30 pm.

Registro de Observación N° 1

Sesión N° 1, lunes 18 de febrero de 2019.

En esta primera sesión estaban presentes 36 estudiantes y la docente de aula.

La docente comenzó la clase con la ficha de lectura “Las malas acciones”, ese día leyeron 9 estudiantes la lectura en voz alta, y de los 9 se observó que 2 estudiantes no pronunciaban correctamente las sílabas compuestas y 4 de ellos tartamudeaban algunas palabras. Sólo 2 de ellos leían correctamente y respetaban signos de puntuación. Los 10 minutos de lectura habían concluido y la docente les dio una reflexión breve de lo que habían leído. En el área de lenguaje se observa que justamente se comienza a avanzar el libro, y el libro tiene una imagen, al inicio de la Unidad, que es una familia viajando en un paisaje similar al altiplano. Los estudiantes observan la imagen y la docente les va haciendo preguntas sobre lo que observan, posteriormente leen la lectura, que está también en el libro “Aventura sobre ruedas”, Ahí leen la mayor parte de los estudiantes, ya que la lectura es relativamente larga, se ve que existe 5 estudiantes que tienen dificultad en pronunciar la consonante r y también las sílabas compuestas. Muchos de los estudiantes no respetan signos de puntuación, y al momento de realizarles preguntas sobre la lectura los niños responden, algunos dudando, y otros no responden y la docente pide a otro niño que responda. La clase concluye ya que luego los niños pasan el área de Religión.

Se observó que a los niños no les llama mucho la atención la lectura, ya que muchos de ellos bostezaban mientras sus compañeros leían, o andaban distraídos hojeando el libro.

Registro de Observación N° 2

Sesión N° 2, martes 19 de febrero de 2019.

En esta clase estaban presentes los 36 estudiantes y la docente, se inició la clase con otra ficha de lectura “La lección de la mariposa”, se observó que muchos estudiantes ingresan tarde al aula y desconcentran a sus compañeros. Esta vez leyeron 5 estudiantes, no fueron los mismo de la sesión anterior, y estos 5 estudiantes leyeron correctamente, aunque aún no respetan las pausas de los signos de

puntuación. Y alcanzó el tiempo para realizar tres preguntas sobre la lectura, lo interesante está en que quisieron responder los estudiantes que no participaron de la lectura. La docente comienza la clase con unos ejercicios del libro sobre la lectura que habían realizado día antes, muchos de ellos recordaban, pero la docente preguntaba a los estudiantes que no levantaban la mano, y ellos respondían de forma dudosa o aceptaban no recordar. Luego prosiguió con la lección de El Cuento.

Avanzaron luego el área de matemática, estaban avanzando la lectura y escritura de números hasta el millón y se pudo observar en los libros y cuadernos de matemática que no tienen una buena ortografía con lo que se refiere al nombre de los números.

Ese mismo día se preguntó a la docente por qué una mayor parte de los estudiantes tenían descuidada la ortografía de los nombres de los números, y ella mencionó que el curso es nuevo para ella y eso le sirve como diagnóstico para ver algunas falencias del curso, y que además es a partir de cuarto de primaria que se empieza a pulir la ortografía de los estudiantes.

Registro de Observación N° 3

Sesión N° 3, miércoles 20 de febrero de 2019.

En esta clase estaban presentes 34 estudiantes y la docente, dos estudiantes faltaron, los estudiantes iniciaron sus clases a las 9:35 ya que antes pasaban el área de Técnica, al volver de otra materia se muestra que los niños ingresan al aula con la mente muy dispersa, la docente realiza pequeños ejercicios de estiramiento y respiración para comenzar la clase, y resultó ya que los estudiantes se mostraban más tranquilos. Comienzan la clase con la lectura y análisis de la frase “La naturaleza no hace nada incompleto ni nada en vano” (Aristóteles), y se observa que quieren participar los estudiantes que habían participado anteriormente, que muestran un buen análisis y reflexión, que son 9 de ellos. Continuaron la clase con matemática y la docente aprovechó en mencionarles algunas reglas ortográficas sobre la escritura de números. Avanzaron en un cuaderno de composición sobre la redacción de un cuento en base a una secuencia de imágenes, se pudo observar que muchos de ellos escriben de forma muy breve y utilizando solo el punto como signo de puntuación,

son un total de 5 niños que utilizan otros signos de puntuación como las comas, dos puntos y el guion largo. La redacción de sus historias es muy simple, a pesar que respetan las partes de inicio, nudo y desenlace.

Al finalizar la clase se preguntó a la docente si los 9 estudiantes que presentan una buena participación son buenos estudiantes, la docente afirma que desde el primer día de clase demostraron interés, respeto y responsabilidad, y que una de ellos la gestión pasada había recibido el diploma a la excelencia académica.

Registro de Observación N° 4

Sesión N° 4, jueves 21 de febrero de 2019.

En esta clase estaban presentes 35 estudiantes y la docente, faltó un estudiante. Se comenzó la clase iniciando con la ficha de lectura “Cuidemos el Medio Ambiente”, el cuál consistía en un cómic, el texto fue leído dos veces, la primer vez leyeron 3 estudiantes y se observó que los niños no tenían una buena entonación de vos, ya que en el cómic tenía signos de exclamación, interrogación, y que además los personajes del cómic se mostraban preocupados, pero los niños lo leyeron normalmente, sin transmitir la emoción de los personajes, de los otros 3 niños que leyeron, 2 entonaron bien y respetaron los diálogos de los personajes. Ese día avanzaron sobre una regla ortográfica, el uso del punto, la docente se pasó la clase explicando los tres diferentes puntos y sus respectivos usos. A pesar de que la docente repetía constantemente que deben utilizar el punto para finalizar sus respuestas algunos no escuchaban y no lo hacían, la docente les hacía leer sus respuestas y fue evidente que 2 de ellos no tenían respuestas coherentes y que además tenían problemas con la consonante r y las sílabas compuestas. Posteriormente avanzaron el área de Ciencias Sociales, era la primera vez que avanzaban el libro y realizaron una actividad similar al de Lenguaje, en el cual aparecía una imagen, al inicio de la Unidad, y la docente les realizaba preguntas sobre la misma. Se notó que existe un niño muy introvertido, se había mostrado clases anteriores con esa actitud, pero ese día fue más evidente ya que no quiso

realizar la lectura del libro, y fue motivado por la docente y sus compañeros y cuando realizó la lectura no leía correctamente, leía silábicamente y con muchas pausas.

Al finalizar la clase se preguntó a la docente si tenía estudiantes con problemas de pronunciación o problemas de aprendizaje, y sobre el niño que mostraba una actitud tímida y comentó que **tenía 3 estudiantes con rotacismo (Dislalia selectiva) (problemas con la pronunciación de la consonante R), y 1 estudiante con dislalia, problemas con los fonemas l, r, rr y s. Y que tenía 2 estudiantes nuevos en la Unidad Educativa**, uno de ellos es muy introvertido y aun lo logra socializar con sus compañeros, y al parecer también tiene problemas de aprendizaje ya que no demuestra avance como sus demás compañeros, y la otra estudiante que viene desde Santa Cruz demostrando el problema que habla muy rápido y no se logra entenderla, y a simple vista se puede ver que la estudiante confunde la letra r por la L además que al escribir se lo come algunas letras.

Registro de Observación N° 5

Sesión N° 5, viernes 22 de febrero de 2019.

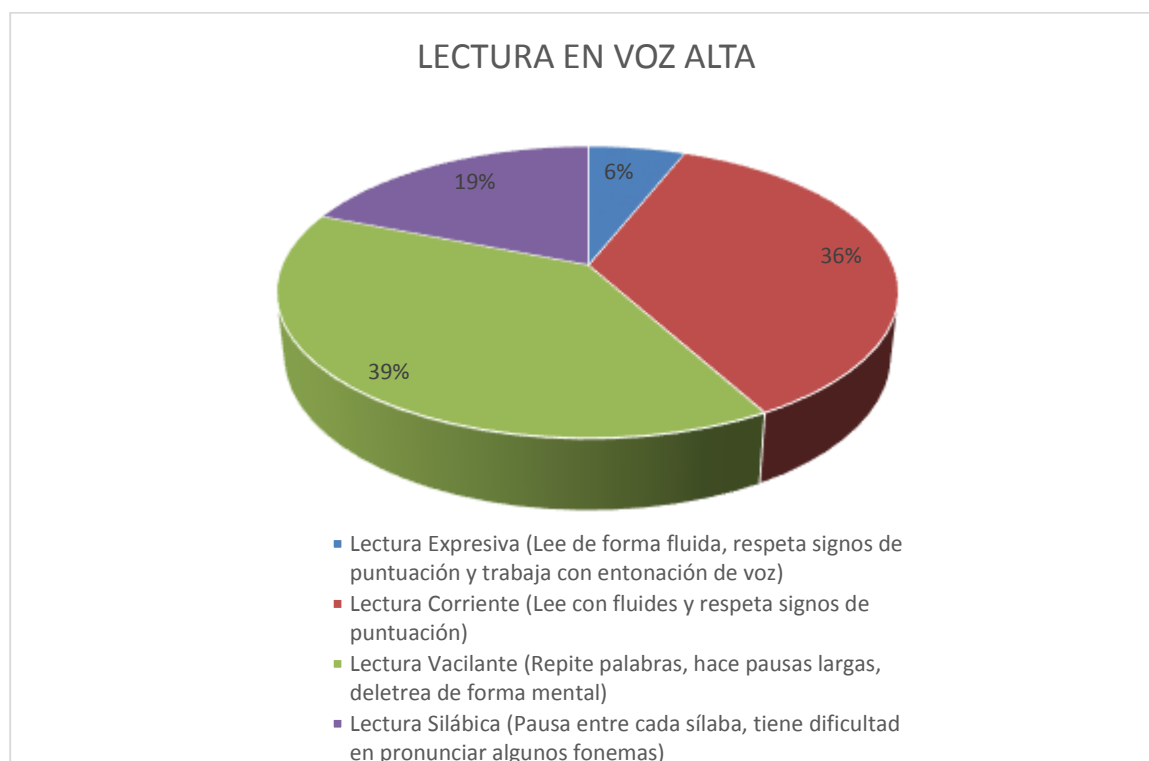
En esta clase estaban presentes 36 estudiantes y la docente.

La docente comenzó la clase con la lectura “La hormiga y el grano de trigo”, se observa nuevamente que los 9 estudiantes tienen deseos de participar, a los demás estudiantes se los nota un poco aburridos o distraídos. Leyeron 7 estudiantes, que escogió la profesora, son diferentes a los niños que habían leído los anteriores días. Se notó que leyeron correctamente, teniendo pocas fallas y la entonación o vocalización de algunas palabras. La docente avanza la clase de matemática, luego la clase de Ciencias Naturales, en la cual realizan actividades del libro, similar a las anteriores áreas, en las cuales se les pide observar una imagen y luego se realizan preguntas de las mismas. Después continúan con la lectura del libro de Ciencias Naturales, se vuelve a observar que algunos niños tienen dificultad en la lectura, leyendo de forma silábica, o pausada, o que al terminar de leer no logran comprender lo leído.

Al finalizar la última sesión de observación se vio a los estudiantes un poco cansados, tal vez porque ya era el último día de la semana de clases.

Al concluir las sesiones de observación se conversó con la docente y se llegó a la siguiente conclusión, con respecto a la lectura en voz alta de los estudiantes:

GRÁFICO N° 4
NIVEL DE LECTURA EN VOZ ALTA DE LOS ESTUDIANTES



Fuente: Elaboración Propia

El siguiente gráfico muestra que 6%, que son 2 estudiantes leen correctamente respetando los signos de puntuación, además que entonan la voz de acuerdo a los signos presentes. El 36%, es decir, 13 estudiantes si leen de forma correcta, respetan los signos de puntuación, pero no entonan la voz de acuerdo a la lectura, y el otro 39%, 14 estudiantes leen repitiendo palabras, tartamudeando, o haciendo deletreos mentales, es decir pausas. Por último, el 19%, son 7 estudiantes, tienen problemas en la lectura al leer de forma silábica, además que algunos de ellos tienen problemas

de pronunciación, especialmente con el fonema R. Para obtener estos datos se trabajó conjuntamente con la docente para tener datos verídicos.

15.1.2 Resultados de la entrevista

Estas entrevistas han sido aplicadas a la docente de aula, a la subdirectora del nivel primario y a 3 padres de familia, con el motivo de conocer e inferir sobre la lectura comprensiva trabajada en los estudiantes, desde diferentes enfoques. Es importante mencionar que los resultados de estas entrevistas son medidos en base a cuatro indicadores, que son: Hábitos de lectura, modo lector, lectura comprensiva y producción de textos; estos indicadores están relacionados con el método TECLAS. A continuación, se presentan los siguientes cuadros como síntesis de las entrevistas realizadas, los mismos están divididos por indicadores.

CUADRO N° 12
HÁBITOS DE LECTURA

Fuente	Glosas
Docente de Aula	Se podría decir que, de todo el curso, son algunos que, si están desarrollando un hábito de lectura desde casa, eso se percibe por la forma en la que lee el estudiante, o están motivados por participar cuando domina algún tema, ya que un niño que lee es curioso y pues hace preguntas constantemente. Pero la mayor parte de los estudiantes no demuestra tener tal hábito, ya que al momento de leer se denota que desconocen algunas palabras, o leen de corrido sin darle sentido al texto, o incluso no logra comprender lo que lee.
Subdirectora	La lectura de 10 minutos si colaboran, pero en el sentido que para ellos se vuelva natural el hecho de leer al iniciar su jornada escolar. Y los 10 minutos son claves para que los docentes puedan organizar una lectura provechosa, aunque es muy breve. Por ello, es que constantemente mi persona se dirige a los estudiantes reflexionándolos en leer en casa cualquier texto, sin poner la excusa de que no hay libros interesantes, desde una noticia en un periódico, revistas, o sus mismos libros de las diferentes áreas, entonces sólo es cuestión de incentivar al estudiante,

	que, si se realiza en la Unidad Educativa, pero también en casa tienen que colaborar.
PPFF 1	El hábito de lectura si debe trabajarse en casa, y cuando mi niño tiene tiempo le digo que lea, y que no siempre esté con el celular o viendo la TV.
PPFF 2	Es importante que los niños lean en casa, como dicen, en casa se forma los valores, y pues es necesario también a que lean para que así ellos tengan más hábitos de trabajo que de ocio.
PPFF 3	Lo ideal es que también lean en casa, pero a veces no hay tiempo, o no hay quien los controle en casa, ya que cada uno tiene su responsabilidad, algunos trabajamos, pero si se pide que lean y que hagan sus tareas.

Fuente: Elaboración Propia

Con relación a los anteriores datos recabados se observa que la docente, percibe que una mayor parte de los estudiantes no desarrolla el hábito de lectura, ya que lo demuestran por la forma en la que leen oralmente, o al no poder pronunciar las palabras o no comprender lo que leen. Con respecto a la subdirección, menciona que una forma de favorecer este hábito es comenzando a leer desde el inicio de jornada, y que es un hábito que puede desarrollarse leyendo los textos que los estudiantes tengan al alcance. Los padres de familia coinciden que este hábito también debe trabajarse en el hogar, pero que a la vez existen muchas distracciones, que los niños pueden considerarlo más importante que leer.

CUADRO N° 13
MODO LECTOR

Fuente	Glosas
Docente de Aula	En este grado de escolaridad los estudiantes ya tienen la capacidad de leer correctamente, pero la realidad es que aún falta trabajar la entonación y la pronunciación de algunas palabras, como el curso es nuevo para mí, en los primeros días de clases se les pedía leer y algunos confundían el leer bien leyendo de forma corrida sin pausas, y otros lo hacían muy pausadamente, leyendo casi silábicamente. Entonces es una tarea que ya cae sobre mi persona trabajar este aspecto en los estudiantes.

Subdirectora	A inicios de gestión los docentes ya saben que es necesario tomar un diagnóstico a los estudiantes, ya que en las vacaciones puede que hayan olvidado muchas cosas, hasta leer, y eso se vio alguna vez, en los primeros niveles. Y este diagnóstico se enfoca principalmente en dos áreas: lenguaje y matemática, en lenguaje se les instruye a que verifiquen la lectura oral, la pronunciación y la comprensión de la misma. Y dentro de las horas designadas al Área de comunicación y lenguaje se pide trabajar la lectura y la producción de textos y al finalizar el bimestre tomar prueba de ambos para ver la formación de los estudiantes.
PPFF 1	Sí (realiza lectura en voz alta), él tiene libros en casa y a veces le pedimos que nos lea los cuentos que tiene. O a veces le pido que me lo lea su tarea para ver si está bien hecha. Pero generalmente lee para él mismo, en silencio.
PPFF 2	Sí (realiza lectura en voz alta), le pido que lea sus libros del colegio y lee en su cuarto, o a veces lee también sus historietas.
PPFF 3	Sí (realiza lectura en voz alta), lee con su hermana, ella le presta sus libros o leen juntos.

Fuente: Elaboración Propia

El modo lector es un indicador que la docente sabe que los estudiantes, una mayor parte, están fallando y que es un aspecto que requiere de trabajo. La subdirección recalca que la lectura es un aspecto que es relevante que el docente identifique las dificultades para luego trabajar sobre ello, apoyándose en las horas asignadas dentro del área de lenguaje, y los papás aseguran que los niños leen, oralmente, en casa, pero se percibe que es una actividad realizada de vez en cuando o no están al tanto de lo que los niños leen o cómo lo hacen.

CUADRO N° 14
LECTURA COMPRENSIVA

Fuente	Glosas
Docente de Aula	Trabajo la lectura comprensiva con apoyo del texto de cada área, ya que el texto tiene lecturas de acuerdo a los contenidos que se va a desarrollar, estas lecturas lo realizo de forma oral para trabajar la entonación, y luego realizo las preguntas relacionadas con el texto. Ahora como grado, también coordinamos para leer libros durante la gestión, la lectura, de estos, son evaluados por medio de preguntas o ejercicios.
Subdirectora	Cada fin de bimestre la dirección realiza una herramienta de lectura comprensiva, adaptada para cada grado, esta herramienta es revisada por la dirección y la comisión técnico pedagógica, para ver las falencias y fortalezas de los cursos, en base a ello se sugiere estrategias que pueden ser trabajados por los docentes en los siguientes bimestres.
PPFF 1	Al recogerlo del colegio siempre le pregunto lo que avanzó en clases, o cómo le ha ido, y cuando reviso sus tareas le pregunto lo que ha entendido o que me pregunte si no ha entendido para orientarlo. O a veces cuando lee sus libros le pregunto que le ha parecido.
PPFF 2	Ella (la estudiante) nos cuenta como le ha ido en el colegio durante el almuerzo, y cuando hace sus tareas le pregunto que lo que ha entendido, o a veces ella nos cuenta lo que ha leído de sus historietas sin necesidad que yo le pregunte.
PPFF 3	Le digo cada vez que atiende en clases, o que pregunte si tiene dudas. Ahora en casa le preguntamos si está entendiendo su tarea.

Fuente: Elaboración Propia

La docente menciona que, si trabaja la lectura comprensiva en las diferentes áreas, que el texto es de apoyo para realizar las mismas, y que además se busca libros adecuados para los estudiantes para ser leídos y luego ser evaluados. La subdirección trabaja con la comisión técnico pedagógica para ver los niveles de comprensión lectora en los estudiantes, y con posibles estrategias que ayuden a los docentes a trabajar estos problemas. Con respecto a los papás, mencionan que los

estudiantes les relatan lo que avanzaron en clases, dos de ellos mencionan que leen textos, a parte de los que se da en la Unidad Educativa y que los niños demuestran haber comprendido los mismos. El problema se identifica que los papás confunden el leer un texto con realizar y entender la tarea.

CUADRO N° 15
PRODUCCIÓN DE TEXTOS

Fuente	Glosas
Docente de Aula	En este grado se tiene un cuaderno de composición, en el cual los niños escriben o relatan algunas situaciones que ellos viven, como las vacaciones, día del padre, día de la madre, de vez en cuando realizan cuentos relacionados con el tema del PSP.
Subdirectora	Se pide a los docentes que agreguen en su planificación la producción de textos, en la cual los niños escriban textos de acuerdo a su edad y formación, los docentes lo trabajan de forma individual coordinando como grado. De vez en cuando llega invitaciones sobre algún concurso de producción de cuentos o ensayos de forma externa, y también se está planificando para realizar un concurso interno. Además, que el PSP de esta gestión en <i>fortalecer el espíritu ecológico avemariano</i> , y se pide a los docentes trabajar el mismo por medio de la producción de textos.
PPFF 1	A veces lo veo escribir cuentos sobre algunos personajes de sus videojuegos. O no los escribe, pero relata peleas o situaciones de sus juguetes.
PPFF 2	Le gusta escribir y dibujar igual a sus historietas que lee, ya que a veces no sabe cómo va a continuar y ella se inventa.
PPFF 3	No le gusta escribir mucho, pero si realiza sus tareas.

Fuente: Elaboración Propia

La producción de textos es trabajada por la docente, pero según su respuesta es trabajado como una descripción de lo que vive el estudiante en situaciones de su vida, pero no, así como la producción de diferentes tipos de textos que los estudiantes pueden realizar, de forma básica, como cuentos, fábulas, cómics, entre otros. La

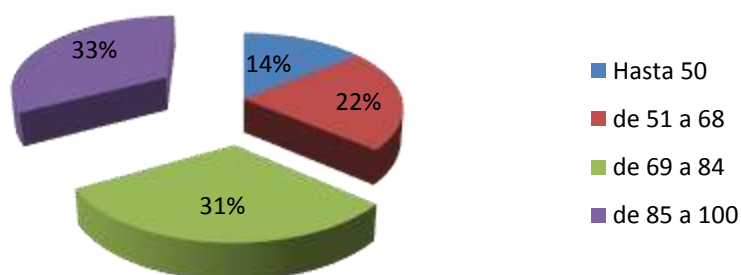
subdirección argumenta que los docentes deben enseñar a los estudiantes a producir textos, de acuerdo a la edad del mismo, y que se está planificando llevar a cabo concursos de la elaboración de los mismos, con respecto a los papás se observó y analizó que los estudiantes tienen una creatividad que tal vez requiera de apoyo para fortalecer los mismos, en especial con la estudiante que gusta de los cómics.

15.1.3 Resultados prueba diagnóstica

Se implementó una prueba a todos los estudiantes, en la cual se proporcionó un texto para que puedan reconocer y subrayar **la idea principal con lápiz de color rojo y la idea secundaria con lápiz de color azul**. Además de responder unas preguntas referidas al texto. También tenía una actividad en la que debían ordenar las oraciones, la cual consistía en tener palabras al azar, y el estudiante debía relacionar las palabras para formar una oración coherente, cabe destacar que este ejercicio era sencillo y formulado para niños de este nivel. (Anexo N°3) Se tuvo los siguientes resultados, cabe recalcar que se evaluó con un puntaje de 100 puntos.

GRÁFICO N° 5

PRUEBA DIAGNÓSTICA



Fuente: Elaboración Propia

El gráfico muestra que el 33%, 12 estudiantes no tienen dificultades de reconocer la idea principal y secundaria en el texto asignado, además que respondieron de forma óptima las preguntas y ordenaron las oraciones asignadas, lo que se considera en términos de evaluación como estudiantes en “desarrollo pleno”, el 31%, 11

estudiantes, tampoco tienen problemas de reconocimiento de la idea principal y secundaria, sin embargo muestran algunas dificultades en subrayado y entendimiento de las preguntas, este grupo de estudiantes de acuerdo al rango de valoración están considerados como “desarrollo óptimo”, el 22%, 8 estudiantes, están considerados en un “desarrollo aceptable, sin embargo, tienen dificultades en distinguir la idea principal de la secundaria, el 14%, 5 estudiantes tiene dificultades en reconocer la idea principal y la secundaria, por ello son considerados como estudiantes “en desarrollo”.

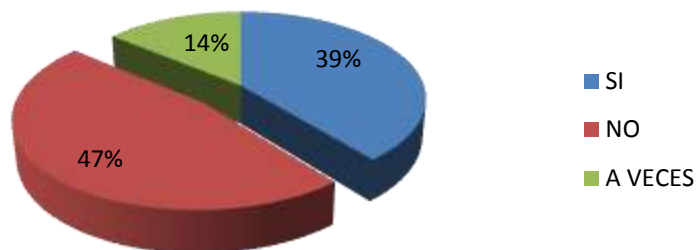
15.1.4 Hábitos de lectura

Como siguiente dato de diagnóstico se preguntó a los estudiantes, de forma oral y general, si tenían hábitos de lectura, si es que estaban leyendo un libro o algún tipo de texto en el hogar y en la Unidad Educativa, cabe mencionar que los estudiantes antes de iniciar clases la profesora les hacía leer por 10 minutos, y era un programa de lectura que aplicaba todo el colegio, tanto en nivel primaria como secundaria; las preguntas eran las siguientes:

- ¿Leen (actualmente) un libro u otro texto, como cuentos, cómics, fábula, entre otros; de forma voluntaria en el hogar?
- Cuando la profesora les pide leer un texto ¿Piensan que la lectura es aburrida y obligatoria?
- Si yo pudiese ver y conocer la vida de cada uno de ustedes ¿Quiénes pueden decir, de forma honesta, que leen de forma diaria, en el hogar, o por lo menos cuatro veces por semana?

GRÁFICO N° 6

HÁBITOS DE LECTURA



Fuente: Elaboración Propia

El gráfico muestra que el 47%, 17 estudiantes no tienen hábitos de lectura, no leen en su hogar no muestran gusto de leer en la Unidad Educativa, el 39%, 14 estudiantes enfatizan que leen un texto en forma obligada, en la Unidad Educativa y en sus hogares y el 14%, 5 estudiantes aseveran que leen un texto de lectura “a veces”, pero de manera obligada

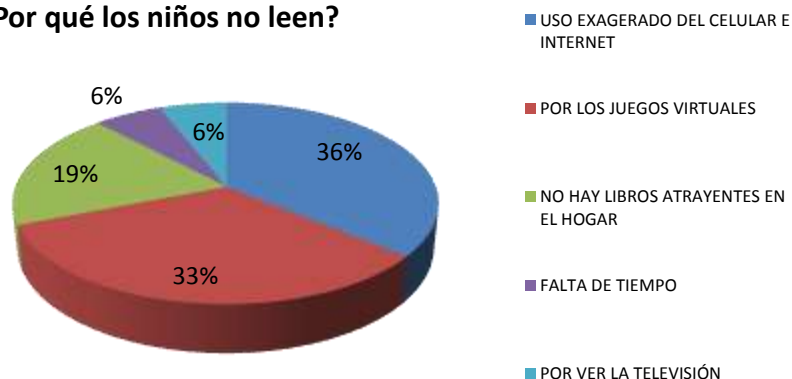
De los estudiantes que respondieron SI, o que demostraron tener hábitos de lectura, se les preguntó qué lecturas realizaban, afirman que leían libros, también revistas, periódicos y cómics.

15.1.5 Causas para la falta de hábitos de lectura

Como siguiente punto del diagnóstico, se realizó un diagnóstico participativo, con el propósito de identificar las causas que interfieren en los hábitos de lectura: a partir de la pregunta ¿Por qué los niños no están acostumbrados a leer? Los niños participaron sobre aspectos que perjudicaban el desarrollo del hábito de lectura, todos los estudiantes participaron y fueron bastante elocuentes para conocer desde su perspectiva, la falta de hábitos en la lectura, una vez que se preguntó a cada estudiante y cada uno dio su opinión, por la discrepancia de enunciados fue necesario construir una tabla de indicadores consensuados con ellos, y se procedió a que los estudiantes realicen una elección para ver con qué opción estaban de acuerdo.

GRÁFICO Nº 7

¿Por qué los niños no leen?



Fuente: Elaboración Propia

El gráfico muestra que el 36% de los estudiantes enuncian que la causa principal para que no lean es el USO EXAGERADO DE CELULAR E INTERNET, el 33% atribuye a los juegos virtuales que hacen uso en la casa o centros donde permiten el juego virtual, el 19% enuncia que no leen por que no encuentran libros que les interese, el 6% atribuye que no lee porque no tienen tiempo y finalmente el 6% considera que no leen porque les interesa ver la televisión.

15.1.6 Producción de textos

El diagnóstico de producción de textos se implementó a partir de que en el Área de Ciencias Sociales estaban avanzando, de forma general, las 36 etnias de Bolivia. La docente informó que está planificado avanzar en unas clases las etnias más relevantes de las tierras bajas y tierras altas.

La docente y la capacitadora enseñaron por medio de mapas, videos y textos algunas características de las etnias, se pidió a los estudiantes que realicen una producción de textos, los estudiantes fueron orientados sobre la temática abordada organizándose en 36 etnias, cada niño tenía asignado una etnia y en base a ello construyeron su texto (un **cuento** basado en la etnia, para lo cual la capacitadora y la profesora solicitaron que investigasen, además de hacerles ver un video resumen sobre las 36 etnias) correspondiente con los siguientes resultados:

CUADRO N° 16
INDICADORES: PRODUCCIÓN DE TEXTOS

INDICADORES	SI		NO	
	N° Est.	%	N° Est.	%
Reconoce el título adecuado	30	83%	6	17%
Escribe el texto de acuerdo a la estructura gramatical (inicio, nudo, desenlace)	18	50%	18	50%
Utiliza signos de puntuación	19	52%	17	47%
Respeto el uso de las tildes	19	52%	17	47%
Manifiesta dominio del contenido	20	56%	16	44%
Presentó las correcciones asignadas.	19	52%	37	47%
Contiene las ideas principales sobre el tema asignado	20	56%	16	47%
La presentación y caligrafía es buena	24	67%	12	33%

Fuente: Elaboración Propia

Los indicadores en la tabla muestran entre los aspectos resaltantes respecto a la producción de textos que solo el 50% tiene capacidad de escribir un texto con la estructura gramatical exigida en el año de escolaridad, solo el 52% de estudiantes escribe utilizando signos de puntuación y uso de palabras con acentuación necesarias, el 56% manifiesta el uso de dominio del contenido leído, el 56% reconoce las ideas principales de manera escrita de los textos leídos.

15.1.7 Análisis pedagógico del diagnóstico

- a) Respecto al **RECONOCIMIENTO DE LA IDEA PRINCIPAL Y SECUNDARIA**;
Si bien los datos del gráfico 4 muestran que aproximadamente el 64% (Los estudiantes que sacaron los puntajes entre 69 y 100) de los estudiantes no tienen dificultades en reconocer la idea principal y la secundaria en un texto, considerados en desarrollo óptimo y desarrollo pleno, sin embargo, en términos de rendimiento óptimo es preciso trabajar ese 36% que significa que los estudiantes tienen algunos problemas en su comprensión lectora.

Si consideramos que los estudiantes asisten regularmente a un proceso educativo, esta falencia del 36% como dificultad en su comprensión lectora equivale a que los estudiantes no logran obtener el potencial de sus competencias cognitivas en la comprensión lectora, es ahí donde nos planteamos las diversas interrogantes en torno a las debilidades del sector educativo.

En términos de valoración del rendimiento escolar, el grupo que está en el rango de “**desarrollo aceptable**” admitiendo que la comprensión lectora tiene incidencia en el aprendizaje en todas las demás áreas, significa que este grupo de estudiantes han logrado POCO MAS DE LA MITAD de los objetivos educacionales, por lo que se les considera un GRUPO EN PROCESO O EN TRANSICIÓN para consolidar nuevos aprendizajes, si no se solucionan estas dificultades de aprendizaje, tienden a DILUIRSE U OLVIDARSE los conocimientos adquiridos, los que están en el rango de “en desarrollo” significa que este grupo de estudiantes solo han alcanzado ALREDEDOR DE LA MITAD de los objetivos educacionales, siendo un aprovechamiento DEFICIENTE, SUSCEPTIBLE A DILUIRSE U OLVIDARSE, no son considerados como base para FUTUROS PROCESOS DE APRENDIZAJE.

b) Respecto a los **HÁBITOS DE LECTURA**;

Los factores que influyen los hábitos de lectura son de carácter intrapersonal y sobre todo del ejemplo que demuestran las personas del entorno de los niños, en este caso la familia y son ellos los que determinan: motivación, autoestima, procesos cognitivos, estrategias de aprendizajes, desarrollo, entre otros. La motivación hacia la lectura, como factor intrapersonal, juega un papel muy importante dentro del aprendizaje.

Este problema de determinar hábitos de lectura a partir del ejemplo de la familia, (particularmente de los padres) se puede comprender porque en el contexto social de la Unidad Educativa ambos padres de familia trabajan, pero también, existe un grupo de familia donde solamente trabaja el papá, aunque

minoritario, sin embargo, la concepción generalizada de la familia, es que LA ESCUELA ES LA QUE DETERMINA HÁBITOS DE LECTURA y otros comportamientos que inciden en procesos de aprendizaje, aún no perciben la importancia de la familia en varias actitudes que demuestran los estudiantes en la Escuela y uno de ellos es el hábito por la lectura.

Dentro del aula hablando con la docente informa que existen muy pocos papás que colaboran con el hábito de lectura, y la docente se da cuenta porque estos papás le piden como sugerencia qué libro puede leer el estudiante, o también si pueden leer otros libros de UMA, ya que de este personaje existe muchos libros. La docente, de igual forma se da cuenta porque los niños que practican lectura en el hogar leen en clases de forma corrida, respetando los signos de puntuación y comprendiendo lo que están leyendo sin mostrar ningún esfuerzo.

c) Respecto a las **CAUSAS PARA LA FALTA DE HÁBITOS DE LECTURA;**

Si bien los estudiantes enuncian como factores principales que la falta de hábitos de lectura es al “uso exagerado del celular ” y “los juegos virtuales” que son consecuencias de la utilización del Internet, sin embargo, la consecuencia principal para que los niños/as y jóvenes hagan uso exagerado del internet y sus consecuencias, es que prácticamente, los niños/as y jóvenes estudiantes se encuentran solos en el hogar, sin ninguna guía o seguimiento de sus padres, inclusive cuando estos se encuentran en ella, es que la Tv, el Internet, actualmente es de uso generalizado inclusive en los padres de familia, consecuentemente no existe un control de la familia hacia sus hijos para la utilización del Internet.

d) Respecto la **PRODUCCIÓN DE TEXTOS;**

El uso de la lectura y la escritura van íntimamente ligados, considerando que una vez que el niño(a) comprende que cada letra tiene un sonido y que para escribir algo “colocamos” en el papel las palabras (sonidos) que estamos

pensando o diciendo, el niño/a **comienza a ejecutar los primeros bocetos de escritura.**

El aprendizaje y comprensión del código ortográfico ayuda al niño(a) a iniciarse en la lectura, a decodificar. La Producción de textos llegan de la mano de una práctica regular y sistemática de la lectura y su comprensión, como un medio que tiene la persona de expresar su pensamiento de forma escrita, una vez que se ha iniciado el proceso de decodificación.

Se ha observado, durante la intervención, que los niños que tuvieron dificultad en la lectura, pues de igual forma mostraron dificultad en la escritura, ya que no podían ordenar sus ideas o expresar las mismas de forma ordenada y coherente.

Para que un niño(a) aprenda a escribir un texto, tiene que estar inmerso en el lenguaje (oral y escrito), tiene que oír a la gente a comunicarse y recibir ejemplos múltiples y variados de lenguaje escrito.

Del mismo modo, para aprender a leer y escribir, necesitará estar inmerso en actividades de lectura y escritura. Alguien tiene que leerle con regularidad. El profesor u otros adultos de su entorno tienen que servirle como modelos.

Consecuentemente, todos los indicadores que muestran los estudiantes del 4to "C" relacionados con la producción de textos, están íntimamente ligados a las dificultades que muestran en los incisos a), b) y c) del presente diagnóstico.

16. IMPLEMENTACIÓN DE PROCESOS DE MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Se aplicó el método TECLAS para el mejoramiento de la comprensión lectora, fomentando al mismo tiempo un aprendizaje significativo.

16.1 Aplicación del método TECLAS

En consideración a la concepción metodológica del método TECLAS, en su aplicación comprendió dos fases durante el desarrollo del trabajo dirigido en aula.

- a) Primera fase;** En la primera fase se procedió a aplicar las lecturas en voz alta por parte de los estudiantes, quienes tenían en un papel el cuento, luego se procedió a que lean los libros “Tempestad en la Cordillera” y “UMA y el fuego misterioso”. Las primeras sesiones sirvieron para relacionar los textos con la realidad de los estudiantes, es por ello que se escogió estos dos libros, ya que tienen que ver con la cultura boliviana y es más sencillo que los estudiantes los relacionen con ellos, además que los personajes principales son niños o adolescentes, y cabe recalcar que la relación de los textos aplicados con la realidad del estudiante se realizaba en cada sesión, con una pregunta activadora para llamar la atención del estudiante. Luego de ello se explicó la aplicación del método, correspondiente a la identificación de las ideas principales y secundarias de los textos leídos.

Después de las primeras 9 sesiones que duraron 3 semanas, se procedió a dejar que los estudiantes que identificaran por su cuenta las ideas principales y secundarias, las cuales se escribían en el pizarrón.

Al finalizar las actividades de forma conjunta y oral, la capacitadora, junto a la profesora de aula, procedía a revisar y corregir las ideas mencionadas por los estudiantes.

Se procedía después de corregir los cuentos e indicar las ideas principales y secundarias, a brindar la explicación del porqué de la lógica de dar la posibilidad a que los/as estudiantes puedan comentar sobre su experiencia con la lectura, realizando comentarios sobre las ideas principales y secundarias o algunas consultas. De esa manera, se buscó que los estudiantes sean partícipes de las conclusiones alcanzadas por cada lectura realizada.

En total se llevaron adelante siete sesiones durante la primera fase en la primera etapa de aplicación del método TECLAS en el trabajo dirigido.

Se comenzó con la lectura de un libro “Tempestad en la cordillera”, el cual se trabajó durante 9 sesiones, luego cada clase se leía los libros de UMA, durante la primera fase (el cual se desarrolló durante toda la intervención del trabajo dirigido), se asignaba un tiempo de lectura por sesión.

b) La segunda fase, en esta fase se trabajó la ortografía, la cual se priorizó las acentuaciones de las palabras, y el uso correcto de la tilde cuando corresponda (palabras agudas, graves y esdrújulas), además que es un contenido que también estaba programado en el PAB de la docente. De igual forma se trabajó en la entonación de vos, ya que, al leer los textos, especialmente de “UMA y el juego misterioso” se les hizo notar la presencia de diferentes signos de puntuación, y se les indicó las pausas que requerían, durante la lectura, o la entonación, ya sea que se debe leer como pregunta o en un tono más alto o sorpresivo. También en esta fase se reforzó, porque ellos ya habían avanzado esos temas, sobre la estructura y partes que deben tener una noticia y la carta (informal), en la cual se les pidió que redactaran una noticia de relevancia en esa etapa, y que escribiesen una carta a un villano de cuentos clásico, o películas populares, aconsejándoles que mejoren su actitud.

c) La tercera fase, comprendió la producción de textos, los estudiantes dentro de su PAB (planificación anual bimestralizado) tenían contenidos sobre la estructura del cuento, leyenda, noticia, cómics y fábula. Y la capacitadora por medio de secuencia de imágenes o ejercicios desarrollaba la ejecución de los mismos. Se trabajó mediante dictados sobre el concepto de los mismos.

También se trabajaba de manera alternada con lectura en voz alta, realizada por estudiantes voluntarios, los cuales leían el texto que habían escrito. En esos casos, se procedía a realizar preguntas de lo que trataba el cuento o texto

de los estudiantes. Estos textos lo producían en sus cuadernos de composición, el cual también lo trabajaban con la profesora de aula.

El tiempo de la segunda fase, correspondiente a la primera etapa de aplicación del método TECLAS, correspondió a partir del mes de marzo hasta el mes de junio. Se tuvieron un total de 30 sesiones, incluyendo sesiones adicionales de análisis y planificación.

En la tercera etapa de la aplicación del método TECLAS, se esperó que los estudiantes durante esa etapa puedan desarrollar las capacidades fundamentales de comprensión de lectura y escritura, mediante la producción de textos.

Al momento de iniciar las clases-talleres, se pudo apreciar que después de una lectura, a los estudiantes les era difícil narrar lo principal del cuento por sí mismos de manera individual y sin realizar la producción de textos escrita, porque no podían captar durante la lectura en voz alta la idea principal del texto. Para el desarrollo de producción de textos se les pedía que desarrollen sus textos de manera personal y autónoma, siempre se les pedía que al culminar lean en la mente para verificar que sus textos tengan sentido y coherencia, y luego lean en voz alta compartiéndolo con sus compañeros.

Los talleres de comprensión de lectura y escritura, se implementaron de acuerdo a la siguiente estrategia metodológica:

a) 1ra fase; lectura de comprensión. -

- Se pidió a que cada estudiante pueda contar con el texto de “Tempestad en la cordillera”, y cada estudiante tenía que estar atento para continuar la lectura en voz alta.
- Una vez finalizada la lectura, se da un espacio para que los demás estudiantes puedan preguntar acerca de algunas dudas o dificultades que tuvieron para poder escuchar el texto.

b) 2da fase respuesta a preguntas. -

- Se anotaron tres preguntas en la pizarra para que los estudiantes pudieran responder. También se anotaban palabras desconocidas o poco empleadas para que buscaran en el diccionario.
- Se presentó ayuda a los estudiantes respecto a la comprensión de las preguntas y su comprensión. Una vez que los estudiantes respondían a las preguntas, se seleccionaba a los estudiantes para que lean el material seleccionado. En un inicio se elegían a los estudiantes por parte de la capacitadora, pero al final se dejó la lectura de las respuestas en voz alta a los estudiantes voluntarios que quieran participar.

c) 3ra fase retroalimentación. -

- Una vez que se leen las respuestas de los estudiantes, la capacitadora hacía conocer las respuestas correctas del libro.
- Se recibió consultas y comentarios de los estudiantes sobre las respuestas correctas de las ideas principales y secundarias.
- Se realizaron preguntas orales sobre situaciones similares a la idea principal presente en el libro, relacionadas con valores morales en la sociedad.

El proceso metodológico empleado en el desarrollo de los talleres se consideró los siguientes aspectos en materia de enseñanza aprendizaje:

- *Lectura en voz alta:* Los estudiantes tuvieron la posibilidad de poder leer en voz alta cuentos a sus demás compañeros de aula.
- *Comprensión de lectura:* Todos los estudiantes debían contestar a las preguntas debiendo identificar las ideas principales y secundarias de los cuentos leídos.
- *Identificación de ideas en el texto:* Los estudiantes en las sesiones debieron identificar la idea principal y las ideas secundarias del texto, de acuerdo al método TECLAS.

- *Participación en aula:* Para las lecturas de cuentos, lectura de respuestas, comentarios, consultas y otras intervenciones, se consideró el mejoramiento de la participación voluntaria. Con ello se esperaba que los/as estudiantes mejoren su confianza y autoestima al intervenir en las clases.
- *Pensamiento crítico:* Se permitieron en las sesiones a que puedan participar los estudiantes dando comentarios, argumentando sobre vivencias que tuvieron relacionadas a muchas situaciones presentes en los cuentos.
- *Argumentación:* En caso de respuestas, comentarios y sugerencias, se pidió a los otros estudiantes a que puedan comentar lo que dijeron sus compañeros y luego se dejó que ellos puedan dar una réplica de sus intervenciones. Se pretendió fortalecer con ello el pensamiento crítico, pero además la capacidad de argumentar ideas y posturas propias.
- *Valoración y análisis;* momento de autocrítica en compañía de la Docente del curso, y un miembro de la Comisión Pedagógica de la Unidad Educativa, este momento se desarrollaba el día viernes de cada semana
- *Planificación;* después del análisis y reflexión, se procedía a la planificación de intervención para la posterior semana.

d) 4ta fase; Producción de textos;

Se procedió en la mitad de las sesiones a leer las preguntas y algunos cuentos cortos para que los estudiantes los escriban. Al finalizar lo escrito presentaron lo que trabajaron para revisar redacción y ortografía.

- *Creatividad:* Todo lo realizado en las sesiones estimuló a los estudiantes a su imaginación. Se pidió al inicio del trabajo a que toda idea que tengan los niños la puedan contar en clase.
- *Producción de textos;* se procedió en el tema de la creatividad en la producción de textos, por medio de la secuencia de imágenes, o pidiéndoles que completen el final y título de un texto, también que agreguen textos a cuentos incompletos, entre otros; para que los estudiantes desarrollen su creatividad y su pensamiento lógico y crítico.

- *Narrativa:* Se solicitó a los estudiantes que escriban algunos cuentos producto de su imaginación. Esos cuentos se escribieron en los cuadernos de trabajo (Composición).

Se buscó crear las condiciones adecuadas para que los/as estudiantes pudieran intercambiar ideas, para ello la organización de los pupitres en el aula fueron importantes porque los estudiantes pudieron con el tiempo sentir un mayor vínculo con sus compañeros en el aula, a diferencia de la organización en filas de los pupitres.

El proceso de valoración de la lectura y escritura se realizó de acuerdo los parámetros determinados por el Ministerio de Educación, criterios de evaluación de acuerdo al Programa “Fortalecimiento de la Educación Primaria Vocacional”, en la concepción de una autoevaluación y un análisis y reflexión de los procesos educativos en lectura y escritura, valorando:

- a) **La comprensión lectora** se evaluó en el ***ámbito discursivo, ámbito textual y ámbito de legibilidad.***
- b) **En la escritura** se evaluó en el ***nivel textual, nivel deductivo y nivel crítico.***

A solicitud de la Dirección y la Docente de Aula, como conclusión de la práctica de la implementación del Método TECLAS, se procedió a implementar las pruebas objetivas determinadas por el Ministerio de Educación en lo referente a escritura y comprensión lectora.

16.2 Resultados de la aplicación del método TECLAS

A continuación, se mostrará los resultados alcanzados.

LECTURA

16.2.1 Modo lector.

Estrategia metodológica aplicada:

- Lectura de los estudiantes, en voz alta de los libros seleccionados.

- Cada estudiante leyó y escribió una noticia destacable de la sociedad, la mayoría escribió sobre el incendio de la Chiquitanía.
- Cada estudiante realizó una entrevista a personas de la Unidad Educativa, profesores, plantel administrativo y personal de limpieza sobre dos temas el PSP y su oficio o profesión.
- Se creó historias relacionadas con la diosa Gaia y el espíritu ecológico, ya que era el tema del colegio sobre el PSP.
- Esta estrategia vino acompañada de las lecturas por cada estudiante sobre el relato de sus experiencias vividas, con la intención de mejorar la entonación de voz y facilidad de palabras en el proceso de lectura.

CUADRO N° 17
RESULTADOS DEL MODO LECTOR

Niveles	Modo lector	Criterios Analíticos	Nº Estud.	%
1	Lectura expresiva	Lectura con fluidez adecuada, se respetan los signos de puntuación y se aplica una entonación y matices a la lectura para que los oyentes perciban sentimientos y estado de ánimo del lector.	3	8%
2	Lectura corriente	Lectura con fluidez adecuada y respetando los signos de puntuación.	22	62%
3	Lectura vacilante	Lectura caracterizada por hacer paradas después de cada palabra o grupo de palabras sin que lo marquen los signos de puntuación. Supone inseguridad del lector que repite palabras ya leídas o se detiene en algunas palabras para hacer deletreo mental.	8	22%
4	Lectura silábica	Lectura caracterizada por hacer pausas entre cada sílaba como consecuencia de una baja automatización de las reglas de conversión grafema-fonema.	3	8%

Fuente: Elaboración Propia

16.2.2 Identificación de la idea principal

Estrategia metodológica aplicada

- Se pide que cada estudiante obtenga el libro “Tempestad en la cordillera”, y se lee el mismo por 9 sesiones, en los cuales se obtiene de forma conjunta la idea principal y secundarias del texto.
- Se organizó la clase para un estudiante desarrolle la lectura del texto en voz alta.
- Posteriormente, se organizaron grupos de trabajo que se realice nuevamente la lectura por grupos de aprendizaje
- Luego cada estudiante lee de manera personal el cuento seleccionado, identificando en el mismo las ideas principales de los párrafos correspondientes.

CUADRO N° 18

RESULTADOS DE LA IDENTIFICACIÓN DE LA IDEA PRINCIPAL

Niveles	Criterios analíticos	Nº de estudiantes	%
4	Identifica la idea principal captando el sentido del texto y utilizando expresiones propias.	8	22%
3	Identifica la idea principal sin captar el sentido del texto y utilizando expresiones del propio texto.	22	61%
2	Describe alguna idea secundaria sin discriminar la idea principal.	4	11%
1	Describe alguna frase relacionada con el texto sin identificar la idea principal.	2	6%

Fuente: Elaboración Propia

16.2.3 Uso del Vocabulario en la lectura

Estrategia metodológica aplicada

- Previamente se solicitó a los estudiantes que trajeran el texto “UMA y el fuego misterioso”.
- Se solicitó que cada estudiante lea en voz alta de manera que pueda ser escuchado por todos los estudiantes del curso.
- Utilizando una lista de cotejo, se valoró los criterios analíticos descritos en la tabla de valoración.

CUADRO N° 19

RESULTADOS DEL USO DEL VOCABULARIO EN LA LECTURA

Niveles	Criterios analíticos	Nº de estudiantes	%
4	Vocabulario adecuado a la situación, con aparición de los siguientes elementos: indicadores temporales, comparaciones, calificaciones físicas y psíquicas	8	22%
3	El vocabulario es adecuado al tema tanto en el uso de campos (sustantivos, adjetivos, verbos, nexos) como en su variedad (personajes que se sustituyen por pronombres personales, adjetivos que se relacionan con sinónimos-antónimos)	25	69%
2	Uso de la misma gama de palabras. Repite los mismos sustantivos, adjetivos o verbos. Repite ideas, divaga en las explicaciones.	3	8%
1	No contesta o la producción oral es muy escasa. Errores frecuentes, vocabulario inadecuado	0	0%

Fuente: Elaboración Propia

16.2.4 Lectura para “fortalecer y valorar la identidad cultural”

Estrategia metodológica aplicada:

Con este texto de lectura dirigido a fortalecer la identidad cultural de los niños/as, se valoró los niveles de comprensión lectora nivel textual, deductivo y crítico:

- Lectura del texto, personal y por grupos.
- Finalizada la lectura se les tomó una prueba y se les pidió realizar un cómic de la misma, con dibujos de los personajes y sus diálogos que vayan relacionados a la historia.
- Al finalizar la clase se socializo las experiencias de los estudiantes.

CUADRO N° 20
RESULTADOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Niveles	Criterios de valoración	Nº de estudiantes	%
Nivel Textual Reconoce información explícita en el texto, identificando y localizando una respuesta acorde al texto leído	Correcto	21	58%
	Incorrecto	9	25%
	No respondió	6	17%
Nivel Deductivo Infiere información implícita en los textos, mediante la ilustración, clasificación y la conclusión	Correcto	22	61%
	Incorrecto	13	36%
	No respondió	1	3%

Fuente: Elaboración Propia

16.2.5 Práctica de la pronunciación de la voz al momento de leer en voz alta

Estrategia metodológica aplicada

Al terminar de leer el anterior libro “UMA y el fuego misterioso”, considerando los mismos niveles de lectura literal, inferencial y crítico. Con este texto se enfatiza la

producción de textos, ya que al terminar de leer se aplicó una prueba y se les pidió realizar un cómic de la misma, con dibujos de los personajes y sus diálogos que vayan relacionados a la historia y una producción de textos de acuerdo a los personajes que los niños fueron creando.

CUADRO N° 21
NIVEL CRÍTICO

Niveles	Criterios de valoración	Nº de estudiantes	%
Nivel Crítico Evalúa elementos de contenido de los textos, ejercitando reflexión en función al contenido textual	Correcto	27	75%
	Incorrecto	6	17%
	No respondió	3	8%

Fuente: Elaboración Propia

16.2.6 Lectura de texto para reforzar el diálogo de los personajes de un texto de lectura;

Estrategia metodológica aplicada

“Interpretar los mensajes de Mafalda, por medio de la redacción de los diálogos de los personajes.” Se repartió a los estudiantes cómics de Mafalda y se les pedía que interpreten los mismos. Luego como prueba final se les dio una pequeña prueba que consistía en interpretar los mensajes de dos cómics, y producir una secuencia de imágenes para luego producir los respectivos mensajes de manera oral secuenciada de acuerdo al cómic creado.

CUADRO N° 22
NIVEL DEDUCTIVO Y CRÍTICO

Niveles	Criterios de valoración	Nº de estudiantes	%
Nivel Deductivo Infiere información implícita en los textos, mediante la ilustración, clasificación y la conclusión	Correcto	21	58%
	Incorrecto	11	31%
	No respondió	4	11%
Nivel Crítico Evalúa elementos de contenido de los textos, ejercitando reflexión en función al contenido textual	Correcto	26	73%
	Incorrecto	7	19%
	No respondió	3	8%

Fuente: Elaboración Propia

16.3 Resultados de la aplicación del Método TECLAS en la escritura:

Se tiene los siguientes resultados del método empleado.

16.3.1 Construcción de mensajes de textos leídos (ámbito discursivo y ámbito de legibilidad;

Estrategia metodológica aplicada.

La estrategia que se aplicó fue “lectura de fábulas”, desarrollando las siguientes actividades:

- Se les contaba a los niños fábulas por medio de la lectura o audio, y al final una vez conociendo el contenido de los mismos se les pedía que construyan una moraleja, que esté relacionada a la fábula.
- Entre las fábulas que se relataron fue: La hormiga y la cigarra, la liebre y la tortuga, el ratón y el león, entre otros.
- Algunas de estas fábulas se trabajaron por escrito y otros de forma participativa donde se les pedía que relataran la fábula y, como curso, que realicen la moraleja.

- El criterio de valoración fue:

NIVEL	CRITERIO
1	No cumple lo solicitado
2	Cumple lo solicitado con muchos errores
3	Cumple lo solicitado con algunos errores
4	Cumple lo solicitado sin errores

CUADRO N° 23
RESULTADOS: LECTURA DE FÁBULAS

AMBITO DISCURSIVO								AMBITO DE LEGIBILIDAD							
Adecuación a la consigna				Tipo de texto				Ortografía				Puntuación			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2	9	9	16	2	13	10	11	1	13	14	8	3	10	14	9
5%	25%	25%	45%	5%	36%	28%	31%	3%	36%	39%	22%	8%	28%	39%	25%

Fuente: Elaboración Propia

16.3.2 Reforzar conocimientos de acentuación; Aplicación del ámbito discursivo y de legibilidad;

Estrategia metodológica aplicada.

- Reforzar conocimientos de las reglas de acentuación: Agudas, Graves y Esdrújulas.
- Se les enseñó las reglas de acentuación por medio de una canción (Reglas de acentuación: Monosílabo),
- En las sesiones se les repartía una copia con diferentes ejercicios para fortalecer conocimientos de estas reglas, y se realizaban dictados tomando en cuenta estas reglas.
- Cada vez que se leía una fábula, mi persona seleccionaba palabras de las mismas y lo colocaba en un pizarrón sin colocar tildes.
- Se distribuyó a los estudiantes por 3 grupos, cada uno representaba a las agudas, graves y esdrújulas, y el objetivo era que debían encontrar sus palabras y escribirla agregándole la tilde, si es que corresponde.

- El criterio de valoración fue:

NIVEL	CRITERIO
1	No cumple lo solicitado
2	Cumple lo solicitado con muchos errores
3	Cumple lo solicitado con algunos errores
4	Cumple lo solicitado sin errores

CUADRO N° 24

RESULTADOS: PALABRAS AGUDAS, GRAVES Y ESDRÚJULAS

AMBITO DISCURSIVO								AMBITO DE LEGIBILIDAD							
Adecuación a la consigna				Tipo de texto				Ortografía				Puntuación			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	8	10	17	2	11	12	11	1	10	16	9	3	9	15	9
3%	22%	28%	47%	5%	31%	33%	31%	3%	28%	44%	25%	8%	25%	42%	25%

Fuente: Elaboración Propia

16.3.3 Identificación de la idea principal, secundaria y producción de textos; Aplicación del ámbito textual y legibilidad;

Estrategia metodológica aplicada

- El estudiante lee de manera personal el cuento seleccionado, identificando en el mismo las ideas principales y secundarias de los párrafos correspondientes.
- Una vez finalizado la selección de las ideas principales y secundaria del cuento se les pide que escriban un resumen del cuento.
- El resumen del cuento se organiza con los siguientes criterios:
 - Organización de las ideas principales y secundarias.
 - Evitar repeticiones.
 - Redactar con sencillez.
 - Los párrafos escritos deben tener unidad de sentido y comenzar con la idea principal de los que quieren desarrollar.

- El criterio de valoración fue:

NIVEL	CRITERIO
1	No cumple lo solicitado
2	Cumple lo solicitado con muchos errores
3	Cumple lo solicitado con algunos errores
4	Cumple lo solicitado sin errores

CUADRO N° 25
RESULTADOS: IDEAS PRINCIPALES Y SECUNDARIAS

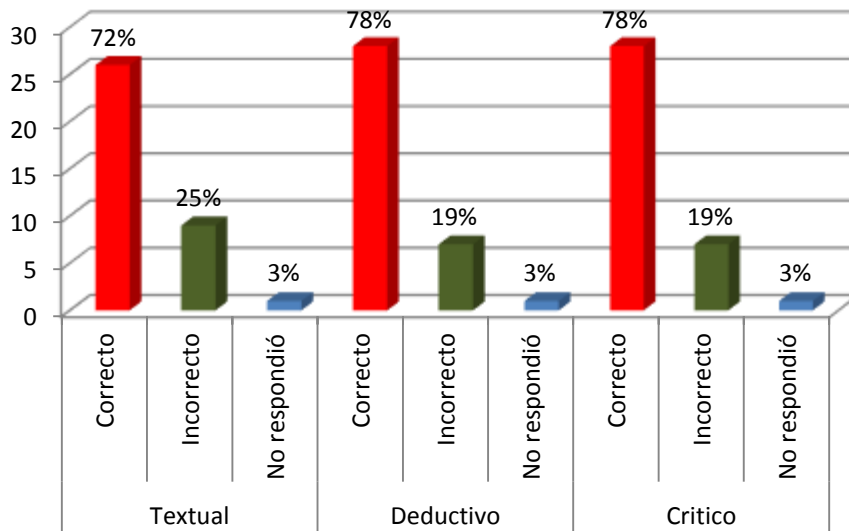
AMBITO TEXTUAL												AMBITO DE LEGIBILIDAD							
Coherencia				Cohesión				Concordancia				Ortografía				Puntuación			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	10	15	11	0	10	14	12	0	8	16	12	0	9	18	9	1	8	18	9
	28	42	30		28	39	33		5	44	51		25	50	25	3	5	50	32
	%	%	%		%	%	%		%	%	%		%	%	%	%	%	%	%

Fuente: Elaboración Propia

17. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA OBJETIVA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN (4to año de Escolaridad, Nivel Primario) Y PRODUCCIÓN DE TEXTO

Lectura

**GRÁFICO N° 8
EVALUACIÓN: “LAS PLUMAS DEL MURCIÉLAGO”**

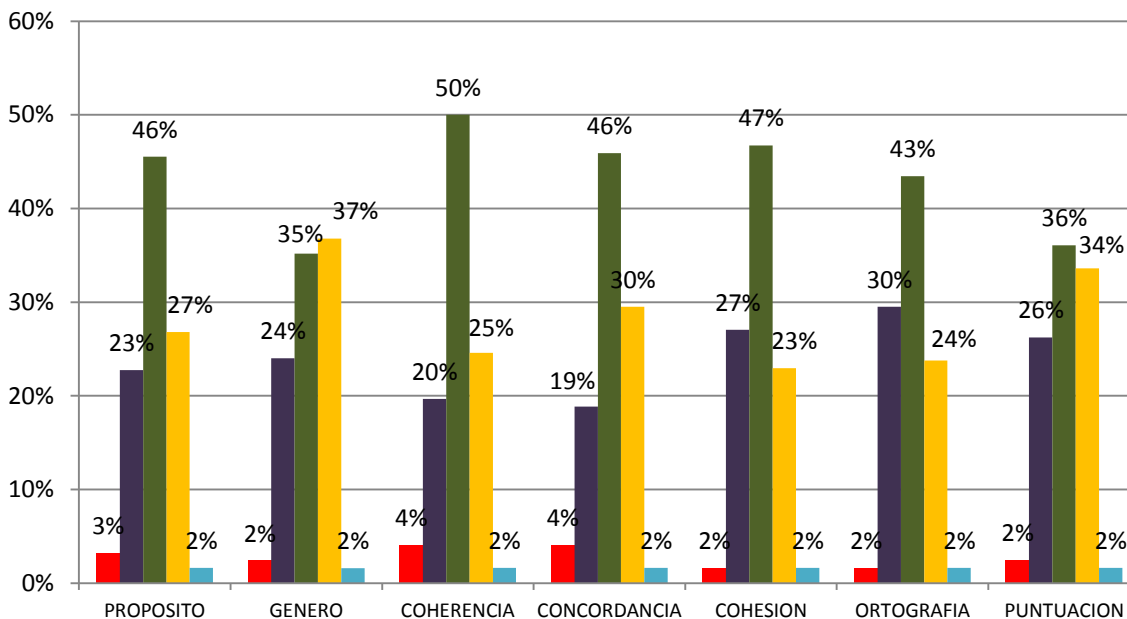


Textual	Correcto	26
	Incorrecto	9
	No respondió	1
Deductivo	Correcto	28
	Incorrecto	7
	No respondió	1
Critico	Correcto	28
	Incorrecto	7
	No respondió	1

Fuente: Elaboración Propia

Escritura

GRÁFICO N° 9
EVALUACIÓN: “LAS PLUMAS DEL MURCIÉLAGO” (EJERCICIOS)



Nivel 1	No cumple lo solicitado	
Nivel 2	Cumple con muchos errores	
Nivel 3	Cumple con algunos errores	
Nivel 4	Cumple lo solicitado sin errores	
Nivel 5	No responde	

Fuente: Elaboración Propia

Cabe mencionar que para la evaluación final se volvió a considerar las lecturas de 2 textos de lectura que los niños ya habían desarrollado con su maestra y con la capacitadora titulados “UMA y el fuego misterioso” y “UMA y el guardián de los animales”, donde la capacitadora intervino con las estrategias ya planificadas, y se pudo reforzar estas lecturas. Una vez culminada la intervención se pidió nuevamente a los estudiantes que realicen, en primer lugar, una recolección de datos todo lo referente a las 36 etnias, cada niño tenía su etnia. En esa recolección los niños

buscaron imágenes, bailes, vestimenta, ubicación en el mapa de Bolivia, cuentos, mitos, leyendas y todo lo referente a su etnia, luego se les dio la orden de realizar uno de los siguientes textos: Cuento, fábula o leyenda. Y se tuvo relevantes resultados:

CUADRO N° 26

INDICADORES: PRODUCCIÓN DE TEXTOS

INDICADORES	SI		NO	
	N° Est.	%	N° Est.	%
Reconoce el título adecuado	34	94%	2	6%
Escribe el texto de acuerdo a la estructura gramatical (inicio, nudo, desenlace)	34	94%	2	6%
Utiliza signos de puntuación	33	92%	3	8%
Respeto el uso de las tildes	32	89%	4	11%
Manifiesta dominio del contenido	34	94%	2	6%
Presentó las correcciones asignadas.	35	97%	1	3%
Contiene las ideas principales sobre el tema asignado	34	94%	2	6%
La presentación y caligrafía es buena	35	97%	1	3%

Fuente: Elaboración Propia

En estos indicadores se observa que los estudiantes tuvieron una relevante mejora en comparación al diagnóstico, tomado meses antes, los estudiantes se mostraron motivados y tuvieron el entusiasmo de que su texto sea leído, y de igual forma leer el texto de sus compañeros. Cabe recalcar que dentro del curso existía una estudiante que tenía como familiar a un miembro de la comunidad Leco, y fue interesante saber que su familiar, a pesar, de no vivir en la ciudad, le contaba cuentos de su comunidad y la estudiante pudo transmitir todas esas experiencias en su texto.

CAPÍTULO V

18. CONCLUSIONES

Una vez concluida la aplicación del trabajo dirigido, es necesario mostrar la evidencia, la importancia y la relevancia que se obtuvieron con la aplicación de las estrategias propuestas en el trabajo dirigido. Para ello es importante partir de algunos elementos recogidos en el diagnóstico inicial, resultados que muestran que los estudiantes mostraban algunas falencias que establece la comprensión lectora como el medio por el cual se adquiere un conocimiento, entre los aspectos más importantes podemos enunciar:

- a) Es considerable el porcentaje de estudiantes que muestran dificultades en reconocer la idea principal y secundaria ante un texto, lo cual fue un 36% del curso, 13 estudiantes, si consideramos que el reconocer estos elementos para un proceso de comprensión lectora es preciso tener competencias básicas de reconocimiento.
- b) Es evidente la falta de hábitos hacia la lectura, se puede apreciar que prácticamente el 49%, 17 estudiantes no muestran hábitos de lectura. Y que un 58%, 21 estudiantes no leían con la entonación necesaria, cuando se trataba de una lectura oral.
- c) Es indudable que esta falencia de no tener hábitos de lectura está relacionada con el poco o nada de apoyo y ejemplo de parte de la familia respecto a la lectura, donde este aspecto de hacer que el estudiante “guste de la lectura” este solo direccionado por la “Escuela”.
- d) El diagnóstico inicial respecto a la producción de textos muestra que un alto porcentaje de estudiantes tiene serios problemas de construir un texto de acuerdo a las normas gramaticales establecidos en el año de escolaridad, después de haber realizado una lectura.

Esta situación pedagógica en la que se encontraban los estudiantes, tiene pertinencia los objetivos propuestos en el trabajo dirigido, estableciéndose como objetivos específicos:

- Aplicar la metodología TECLAS para mejorar la comprensión lectora de estudiantes del 4to año de Educación Primaria
- Optimizar las competencias comunicativas orales y escrita en los estudiantes del 4to “C”, aplicando el método TECLAS.
- Demostrar las diferencias metodológicas en la comprensión lectora de estudiantes del 4to año del Nivel Primario, como resultado de la aplicación del Método TECLAS
- Sugerir estrategias metodológicas innovadoras para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes del 4to año del Nivel Primario en la concepción de un Aprendizaje Significativo.

En esta perspectiva las actividades que se desarrollaron en el desarrollo del trabajo dirigido estuvieron enmarcadas en el logro de estas direccionalidades, los logros conseguidos después de implementar el método TECLAS para mejorar la comprensión lectora en la concepción de un aprendizaje significativo se resumen:

- a) Ningún proceso pedagógico tendrá efecto en la comprensión lectora de los estudiantes, si estos no gustan de la lectura, por ello, uno de los principales objetivos de los talleres desarrollados fue desarrollar la confianza que deben tener los estudiantes como lectores ante un texto para su lectura, en la perspectiva de que la predisposición que se interpone entre el alumno y el texto es un lazo que constantemente se anuda si no se trabaja previamente.

Una vez que se dieron cuenta sobre la importancia de leer y lo que puede provocar una lectura por placer, cambiaron radicalmente la actitud renuente de abrir su pensamiento al mundo escrito. Está demostrado que, si los padres no leen, difícilmente podrán convencer a un niño de que leer es algo útil y agradable.

- b) Una vez que se logró la confianza en la lectura de los estudiantes dentro del grupo, facilitó la aplicación de estrategias e incluso fueron precisamente ellos los que recordaban la actividad a realizar; repitiendo algunas que no estaban planificadas.

Por ello el nivel de comprensión valorativa aumentó considerablemente hasta en 62%, 22 estudiantes, es decir, quienes lograron tener una lectura corriente, la cual es una lectura con fluidez adecuada y respetando los signos de puntuación. A pesar de que aun el 22%, 8 estudiantes no lograron acrecentar su fluidez lectora.

Sin embargo, dentro de ese rango los alumnos lograron discriminar la información, así como emitir juicios de reflexión y producir textos propios, lo que deduce que un alumno que comprende logra expresarse oralmente con claridad y producir textos significativos valorando con ello la funcionalidad de las competencias comunicativas.

- c) Así mismo, Si bien es cierto que se obtuvieron niveles satisfactorios en relación a la identificación de la idea principal y secundaria después de leer un texto, en este aspecto, se logró que el 22%, 8 estudiantes, puedan reconocer la idea principal, interpretándolo con su propio razonamiento y criterio, el 61%, 22 estudiantes, de igual forma, ya logra reconocer la idea principal y secundaria, aunque utilizando expresiones del mismo texto, y todo esto permitió que los estudiantes muestren una comprensión lectora, sin embargo es preciso señalar que hay determinados elementos que requieren una mayor utilización para fortalecer la aplicación de las estrategias para una mejor comprensión como; el uso de *recursos didácticos* que en apoyo a las actividades logran enfocar la atención y controlar la disciplina de los estudiantes. Además, armonizan las clases al cambiar la forma de adquisición del conocimiento.

Relacionado con lo anteriormente detallado, se logró el mejoramiento de un vocabulario de acuerdo al año de escolaridad en la que se encuentran los

estudiantes, de manera que al final del proceso el 61% de estudiantes demuestran un vocabulario adecuado.

- d) En la percepción de que la lectura no solo proporciona información, sino que forma el pensamiento en el desarrollo de una personalidad propia, creando hábitos de reflexión, análisis, respecto al mejoramiento de “valores”, en esta perspectiva, el 58%, 21 estudiantes, lograron una comprensión (nivel textual) respecto a la identidad cultural y el 61%, 22 estudiantes (nivel deductivo) muestran la utilidad en su vida el respeto de los valores de identidad cultural propios del contexto social en el que viven.

- e) En la perspectiva de comprender que existen varios factores que influyen para que los alumnos tengan dificultad para comprender lo que leen, y que no solo es tener el hábito por la lectura porque cuando un alumno no practica aspectos como enunciar su creatividad de diálogo respecto a los personajes de un texto de lectura, la lectura difícilmente podrá leer con fluidez y solo se limita a descifrar las grafías ya que la lectura es una actividad intelectual que los alumnos harán suya si se desenvuelven en un ámbito propicio para ello, por ello se ha mejorado la capacidad de diálogo con los personajes de un texto que leen, el 58%, 21 estudiantes, muestran habilidades de dialogar a través de los personajes del texto (nivel deductivo) y el 73%, 26 estudiantes (nivel crítico) muestran una crítica a los personajes de un texto, recreándolos de acuerdo a su imaginación y necesidad.

Respecto a la escritura como un medio de enunciar, como un medio de comunicación escrita respecto a lo que comprenden lo que leen, se ha logrado:

- a) Desarrollar las competencias comunicativas para que el alumno exprese sus ideas tanto oral como escrita, en el ámbito discursivo y legibilidad de escritura lograron mejorar la escritura como un medio de comunicación de los estudiantes promoviendo las competencias comunicativas.

- b) Se ha logrado reforzar la utilización de los signos de puntuación para una mejor comunicación escrita.
- c) Paralelo al mejoramiento de la identificación de la idea principal y secundaria en un texto, se ha logrado que los estudiantes, logren una organización escrita de las ideas, principales y escritas en un texto, asumiendo que existen varias ideas principales de manera que seleccionen la principal, como el hilo conductor del texto, lo que ha permitido “recrear” el texto, de acuerdo a su imaginación, utilizando un lenguaje sencillo, evitando repeticiones.
- d) Finalmente, la prueba que determino el Ministerio de Educación fue el instrumento que recogió la factibilidad de la aplicación del Método TECLAS como una estrategia innovadora para mejorar la comprensión lectora y la escritura como un medio para fortalecer la comunicación oral y escrita de los estudiantes, entre los aspectos relevantes que muestran el mejoramiento de la lectura y escritura, señalamos:
- En el Nivel Textual el 72%, 26 estudiantes, demostraron respuestas correctas
 - En el Nivel Deductivo el 78%, 28 estudiantes, demostraron respuestas correctas
 - En el Nivel Crítico el 78%, 28 estudiantes, demostraron respuestas correctas
- e) En la Escritura, los estudiantes demostraron:
- En el **Ámbito Discursivo**: “propósito” el 46% cumplen lo solicitado con algunos errores y el 27% cumplen lo solicitado sin errores, el “genero” el 35% cumple con algunos errores y el 37% cumple lo solicitado sin errores, en el **Ámbito Textual**; la “coherencia” el 35% cumple con algunos errores y el 25% cumple lo solicitado sin errores, la “coherencia” el 50% cumple con algunos errores y el 25% cumple lo solicitado sin errores, La “concordancia” el 46% cumple con algunos errores y el 30% cumple lo solicitado sin errores, en el

Ámbito de legibilidad, la “ortografía” el 43% cumple con algunos errores y el 24% cumple lo solicitado sin errores. La “puntuación” el 36% cumple lo solicitado con algunos errores y el 34% cumple lo solicitado sin errores.

Por todos los aspectos mencionados, las estrategias metodológicas desarrolladas cumplieron los objetivos propuestos en el trabajo dirigido como:

- a) Se logró optimizar las competencias lectoras de los estudiantes
- b) Es notorio las diferencias de resultado que muestran los estudiantes después de la implementación del Método TECLAS en la comprensión lectora y la escritura como un recurso pedagógico innovador en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- c) Finalmente, al haber logrado los objetivos específicos, se cumple el logro del objetivo general, pues la implementación del Método TECLAS mejoro la comprensión lectora y la escritura, dentro de los parámetros de un aprendizaje significativo, a partir de considerar los niveles críticos que demuestran los estudiantes después de la lectura de un texto seleccionado

19. RECOMENDACIONES

Para un cambio de actitud de la práctica pedagógica en la U.E. Ave María, particularmente en el 4to “C” se requiere tomar decisiones a nivel de gestión educativa como ser:

- a) Desarrollar un proceso de sensibilización, concientización y apropiación de responsabilidades educativas a los padres de familia, de manera que se involucren en los procesos educativos de sus hijos, respecto al fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora y escritura como un medio de comunicación oral y escrita de sus hijos.

- b) Desarrollar un proceso de formación sistemática a los Docentes respecto a nuevos modelos educativos innovadores particularmente referido a nuevas estrategias para mejorar la comprensión lectora y escritura, de manera que permitan una libertad pedagógica en la selección de materiales educativos por parte de los Docentes. Dejando de lado los textos de lectura pre-establecidos y lograr que los estudiantes construyan sus propios textos de lectura.
- c) La comprensión de textos no es una actividad exclusiva de la asignatura de lenguaje, sino que se puede aprovechar los textos de otras asignaturas, aplicando estrategias, cuestionando a los alumnos, rescatando información explícita y no explícita del texto para promover la reflexión y la comprensión lectora, de manera que beneficie a todo el proceso integral de desarrollo del estudiante.
- d) Es conveniente que, junto con los involucrados en el proceso de desarrollo del área de lenguaje, se tomen acuerdos acerca de cómo monitorear las acciones emprendidas y desarrollar indicadores de calidad respecto a la comprensión lectora y escritura para que una vez resuelto el problema y lograda la calidad prevista se vuelva a establecer estándares que permitan elevar, nuevamente la calidad de la educación en la escuela.
- e) Como una manera de lograr la participación plena de los padres de familia, realizar ferias de la lectura en los distintos cursos del nivel primario, no con el objetivo de competencia entre cursos, sino de lograr la participación de los padres de familia. Estas ferias permitirán a los estudiantes comentar sobre lecturas, leer en voz alta cuentos, novelas e incluso en los cursos superiores de la Educación Primaria
- f) Para los estudiantes logren competencias de comunicación oral y escrita, se sugiere se desarrolle procesos pedagógicos de manera que los estudiantes muestren la utilidad de la lectura no sólo como un acto escolar, sino también como

una herramienta que estimule la curiosidad, que empleen los libros que tiene a su alcance analizando incluso los escolares más allá de la visión académica y obligatoria. Este aspecto no solo mejorará la comprensión lectora en la Educación Primaria, sino incidirá en el aprendizaje en el Nivel Secundario.

Bibliografía

Argudín Y. y María L. (2010), *Aprender a pensar leyendo bien*, México, Paidós.

Alliende, F. y Condemarín M. (2000) *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Editorial Andrés Bello. Chile.

Ander-Egg, E. (1983) *Técnicas de investigación social*. Alicante: Gráf. Díaz.

Ausubel, D. P.; Novak, J. D.; Hanesian, H. (1997) *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*; Décima reimpresión, Editorial Trillas, México.

Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.

Blanco, E. (2015) *La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario*. Red ELE, revista electrónica de didáctica, N°3

Bustamante Z. y Jurado V. (1997) *Entre la Lectura y la Escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Magisterio. Colombia.

Calero, A. (2011) *Cómo mejorar la comprensión lectora: Estrategias para lograr lectores competentes*, editorial Grao, Madrid, España.

Catalá, G.; Catalá, M.; Molina, E. & Monclús, R. (2001). *“Evaluación de la comprensión lectora”*. Barcelona: GRAÓ.

Castillo, G. (1995) *Guías de aprendizaje para una escuela deseable*, Santiago de Chile.

Cirianni Gerardo y Luz María Peregrina (2004) *Rumbo a la Lectura*, IBBY México.

Condemarín, M. y Chadwick, M. (1994) *La escritura creativa y formal*. Editorial Andrés Bello. Chile.

Castorina, J., Ferreiro, E., Kobe de Oliveira, M.; Lerner, D. (2006) *“Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate sobre la comprensión lectora*. Paidós Educador. México. 2006

Díaz Barriga, A. y Hernández G. (1998) *Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo*. Editorial Mc. Graw- Hill México

Eco U. (1992) *“Los límites de la interpretación”*. Barcelona: Lumen.

Ferreiro, E. (2011) *“Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?”* (trad.) Educação e Pesquisa: Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo.

Goodman, Betelhein y Zelan (1998) Citado en: Dificultades de aprendizaje en la lectoescritura e implicaciones de una nueva concepción pedagógica. Proyecto 420-21 Subprograma de la educación de la Secretaría Ejecutiva del convenio Andrés Bello, Programa Presupuesto 90-01.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México, Mc. Graw Hill.

Jurado V., F. (2008). *La formación de lectores críticos desde el aula*. Revista Iberoamericana de educación, (89-105).

Latorre, A. (2003). *La investigación Acción*. La Paz, Graó de IRIF.

Leahey, T. H. & Harris, R. J. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Madrid: Printice Hall.

Lerner, D. (1996) *“La enseñanza y el aprendizaje escolar, alegato contra una falsa oposición”*. En: “Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate”. Paidós Educador. México.

Marín Gracia, M. A. y Buisan, C. (2016). *Tendencias actuales en el Diagnóstico pedagógico*. Barcelona: PPU.

Mayor, J., Suengas, A. y González, J. (1995). *“Estrategias Metacognitivas. Aprender a Aprender y Aprender a Pensar”*. Madrid: Síntesis.

Michael Lockwood (2011) *Promover el placer de leer en Educación Primaria*. Ediciones Morata. España

Márquez F., Gladys. Módulo de capacitación sobre lectura y producción de textos. La Paz. 2010

Ministerio de Educación (2013). *Unidad de Formación No. 3. “Estrategias de Desarrollo Curricular Socioproductivo: Comprendiendo la Estructura Curricular”*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Ministerio de educación (2018) “Orientaciones para el Desarrollo de la Lengua Oral y Escrita en 4to, 5to y 6to de Primaria Comunitaria Vocacional” Proceso de acompañamiento a la implementación del M.E.S.C.P.

Ministerio de Educación (2013). “*Unidad de Formación Nro. 5 “Estrategias Metodológicas para el Desarrollo Curricular”*”. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación (2013). *Unidad de Formación Nro. 6 “Evaluación Participativa en los Procesos Educativos”*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación (2017) “*Por la universalización del modelo educativo sociocomunitario productivo*”. 5° Encuentro Pedagógico. La Paz, Bolivia.

Moreno, F. (2009). *Teoría de la instrucción vs. Teoría del aprendizaje significativo: contraste entre J. Bruner y D. Ausubel*. El Cid Editor.

Paniagua, M. N. (2010). *Neurorehabilitación*. La Paz - Bolivia: Universidad La Salle.

Pinzas, J. (2011). “*Leer mejor para enseñar mejor*” Ediciones, TAREA Asociaciones de publicaciones educativas. Lima Perú.

Puente, A. (1994). “*Estilos de aprendizaje y enseñanza*”. Madrid: CEPE.

Quinteros Graciela. “Cultura escrita y educación Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldín y Rosa María Torres”. Ed. Fondo de Cultura Económica. México D. F. 2008

Quintero, A. (1987). *Madurez y Comprensión Lectora*. Salamanca: Amarú.

Rappoport, León (2006) *La personalidad desde los 6 a los 12 años*, Ed. Paidós Psicología Evolutiva, Paidós, España.

Sacristán, J. G. y Á. I. Pérez Gómez (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Sánchez de Medina, Ma. del Carmen: *La importancia de la lectoescritura en educación infantil*; Ediciones I.S.S.N. Argentina, Córdoba. 2009

SEP (2012) *Estrategias didácticas para desarrollar competencias lectoras en enseñanza básica y media*. UNEDEPROM, Michoacán, SEP.

SEP (2010) *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula*.

Smith, F. (1983) *“Comprensión lectora: Análisis psicolingüísticos de la lectura y su aprendizaje”*. Editorial Trillas, Méjico.

Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. (16ª ed.). España: Grao.

Tamayo, M. (1999). *El proceso de la Investigación Científica*. Bogotá, Limusa.

Teberosky, A. (2001). *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Editorial Graò.

Toro, M. C. (1983). *Incidencia de influencias sociales, idiomáticas y de sexo en el aprendizaje del lenguaje escrito*. Revista de logopedia, foniatría y audiología

Villamizar, R. (2006). *¿Qué queremos decir con lectura ahora?* Editorial Siglo XXI. México.

Vygotsky, L. S. (1978). *“El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”*. Cambridge: Harvard University Press.

Wittrock, M. C. (1981) *“Neuropsychological and Cognitive”* Readin Pirozzolo New York, Academic.

Yolanda Argudin, María Luna. (2016) *Aprender a pensar leyendo bien*. Paidós Iberica.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Méndez, R. (2002). *Modelo de perfeccionamiento dirigido al mejoramiento de la gestión docente en el aula, basado en el constructivismo*. Tesis Doctoral. Universidad Santa María. [Tesis en línea]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos40/gestion-docente/gestion> docente.

Restrepo Gómez, B. (2007) *Una Variante Pedagógica de la Investigación-Acción Educativa*. OEI-Revista Iberoamericana de Educación. [Documento en Línea] Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>.

ANEXOS

Anexo Nº 1

Fase Diagnóstico

Registro de Observación

Datos Referenciales:

Lugar:.....

Fecha:

Periodo:

Tema:

Desarrollo:

- ¿Quiénes estaban presentes?

.....
.....

- Descripción objetiva de los hechos:

.....
.....
.....
.....
.....

- Comentarios e interpretaciones subjetivas del observador, valoraciones:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Anexo Nº 2

Fase Diagnóstico

Entrevista – Docente de aula

- 1. ¿Piensa que existe un hábito de lectura óptimo en los estudiantes? ¿Por qué?**
- 2. ¿Cómo considera que está la situación actual de los estudiantes, de este curso, con respecto al modo lector?**
- 3. ¿Cómo desarrolla la comprensión lectora en los estudiantes en las áreas trabajadas por usted?**
- 4. ¿Cómo trabaja la producción de textos en los estudiantes en este grado de escolaridad?**

Entrevista – Subdirectora Nivel Primario

- 1. ¿Considera que los 10 minutos de lectura comprensiva, impulsado por el Ministerio de Educación desarrolla los hábitos de lectura en los estudiantes? ¿Por qué?**
- 2. ¿Cómo colabora o supervisa la subdirección a los docentes de los diferentes grados para trabajar el modo lector de los estudiantes?**
- 3. ¿La dirección facilita materiales lúdicos o didácticos que fortalezcan la lectura comprensiva a los diferentes grados?**
- 4. ¿La subdirección realiza actividades que promuevan la producción de textos en el nivel primaria?**

Entrevista – Padres de Familia

- 1. ¿Usted piensa que es importante trabajar el hábito de lectura, en el estudiante, desde el hogar? ¿Por qué?**
- 2. ¿Trabaja usted con la lectura oral de su hijo (a) en casa? Si es así ¿Cómo lo hace?**
- 3. ¿Cómo puede saber que su hijo (a) comprende lo que lee en casa o lo que leyó durante la clase?**
- 4. ¿Cómo desarrolla su hijo la producción de textos (escritura de cuentos, cómics, etc.) en su hogar?**

Anexo Nº 3

Prueba Diagnóstica

4º “C”	UNIDAD EDUCATIVA BOLIVIANO-ALEMÁN “AVE MARÍA” EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA: LECTURA	PUNTAJE
	NOMBRE: FECHA:	

I. Lee atentamente el siguiente cuento, subraya de color rojo la idea principal y la idea secundaria de color azul:

LA SEMILLA

Érase una vez una semilla que cayó entre las rocas y no podía salir. Se puso muy triste y dijo:

- Nunca llegaré a ser una planta, sin tierra, sin agua y sin sol.

Un pájaro oyó a la semilla y fue a ver a la madre tierra, diciéndole que la semilla está atrapada entre las rocas y no puede salir. Entonces, la madre tierra llamó al sol y a la lluvia. Los tres juntos fueron donde la semilla y le dijeron:

Abre tus hojitas al viento y al sol.

Nacerá tu tallo una bella flor.

La lluvia comenzó a caer. La semilla se hundió en la tierra fértil. Tomó la fuerza con el agua y el sol y empezó a germinar. Las hojas parecían dos ojitos verdes maravillados del mundo. El tallo siguió creciendo y creciendo. De pronto nació un capullo y luego brotó la flor: un círculo con pecas rodeado de pétalos amarillos. ¡Aquella flor tan hermosa era un girasol!



(Autora: Isabel Freire de Matos)

II. Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se llama la autora del cuento?

R.

2. ¿Dónde cayó la semilla?

R.

3. ¿A quién fue a ver el pajarito?

R.

4. ¿A quién llamó la Madre Tierra?

R.

5. ¿Cómo tomó fuerza la semilla?

R.

2. Ordena las siguientes oraciones:

a) coche Pepe un rojo conduce

.....

b) suave El pelo gatito limpio y tiene

.....

c) queque muy El delicioso estaba naranja de

.....

d) amigos Juan Mis llaman Pedro y se

.....

Anexo Nº 4

Prediciendo el Futuro

El fin del final
Escribe la siguiente historia y adapta el final que te veas conveniente.

1. A woman in a blue shirt and pink pants walks with a child in a green shirt and blue pants. They are accompanied by two dogs, one black and one brown, in a grassy area.

2. The child is running away from the woman, holding the black dog. The woman is looking back.

3. The black dog is running through tall grass, with the brown dog following it.

4. The child is standing in the grass, looking distressed and shouting.

- Utiliza adjetivos.
- Crea y designa un nombre para cada personaje.

escríbele al final que tu puerro
que sería el adecuado.

Blahi el puerro más
lindo y listo

Rebeca pasaba por el parque, y en-
contro a Isabel su mejor amiga, y
trabaja con ella de puerro y le dijo
cuando adoptas a uno y Rebeca le dijo
claro quiero el negro y resultó ser un
puerro negro. Rebeca llamo a su
mamá y le dijo, su mamá le dijo
claro tráelo a casa, Rebeca lo estaba
llevando a casa por un atajo, por el
puerro caminaron, pero el puerro
al que llamo Blahi estaba con hambre
y Rebeca le compró croquetas
para que coma, hay se encontró una
libre y Blahi salió a perseguir a

la libre entre unos arbustos enor-
mes y Rebeca dijo: Blahi espera!
espera! Espera pero Blahi
no regreso y Rebeca no pudo ir
a buscarlo porque era muy
peligroso entonces Rebeca se
puso a llorar muy triste por-
que al fin tenía alguien con
quien hablar y jugar y se puso
a llorar llamo a su mamá
y le dijo que el puerro que
le dio Isabel se perdió y le
dijo que iba en camino hay
al llegar a casa saluda a
Romina su mamá quien le
trajo con una sonrisa y Rebeca
le preguntó: ¿Por qué sonre-
es mamá? y su mamá le dijo
hay algo en el patio se a, ve-
l cuando Rebeca vio encontró a


Anexo Nº 5

¿Cuál es tu cuento?



El cuento

Escribe un cuento completando las partes del mismo: Inicio, nudo y desenlace.

Las botas doradas



Cierta día Alex y su amigo Max, fueron a pescar a un lago pequeño, de pronto de mucho mucho tiempo Alex sintió algo. Después jaló y eran unas botas doradas, se pelearon por quien usara las botas, no yo quiero las botas. Finalmente se arreglaron y todo todo salió bien Alex los uso se para caminar en el agua, luego le tocó a Max y así



se reconciliaron.

M. P. B. B.

Completa el cuento

I: Escribe el cuento y agrega las partes indicadas y especialmente el final. Agrega un dibujo de acuerdo al texto:

El bosque de Po

El bosque de Po era hermoso lleno de árboles, plantas, animales, etc. En este bosque vivía un mono llamado Po, él era muy rubio, con garras, con ojos rojos y de color café. Po vivía feliz en su bosque y él se llamaba Po porque era muy tonto aunque no parecía y solo decía "po", porque se quería parecer al oro. Pero que vivía en un árbol. El problema con Po era que había acudido a todos los animales e insectos, ya que él los acudaba cuando corría con sus garras y cuando gritaba: ¡Po! ¡Po!, entonces empezó a sentirse solo y le preguntó al árbol sabio:

¿Por qué nadie me quiere? -

El árbol sabio se dio cuenta que el ecosistema del bosque estaba equilibrado, ya que había mucha fruta podrida

de y muchas flores muertas. Y el árbol sabio le dijo a Po que tenía que hacer algo para que todos los animales e insectos volvieran. Po pensó mucho y luego encontró un plan para que volvieran todos los animales, y él sólo consistía en hacerles un favor que era: arreglar sus casas, sacar la fruta podrida, regar agua a las flores hechas y sacar las muertas. Y fue así que lograron vivir en armonía y el bosque recuperó la vida que tenía y Po pudo descansar con lo que hizo algo bueno.



III Bolo

Anexo Nº 6

Idea Principal Vs. Idea Secundaria: Tempestad en la cordillera



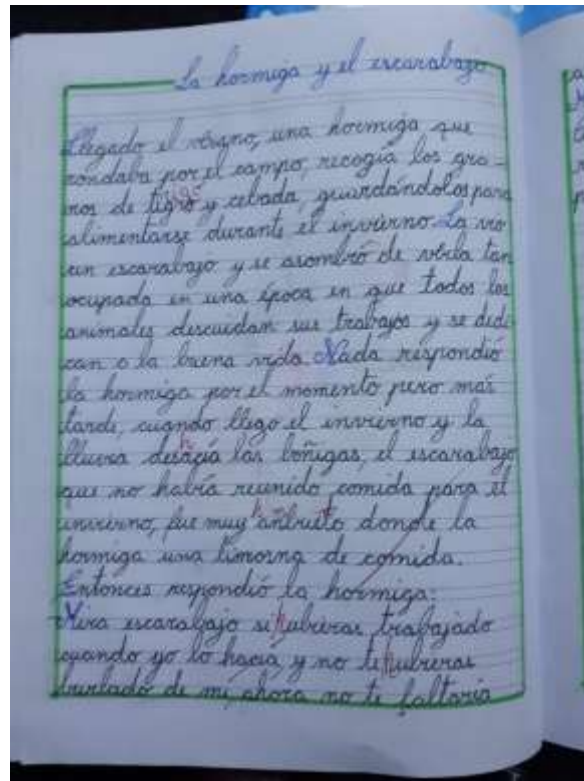
Anexo Nº 7

Amo lo Nuestro



Anexo Nº 8

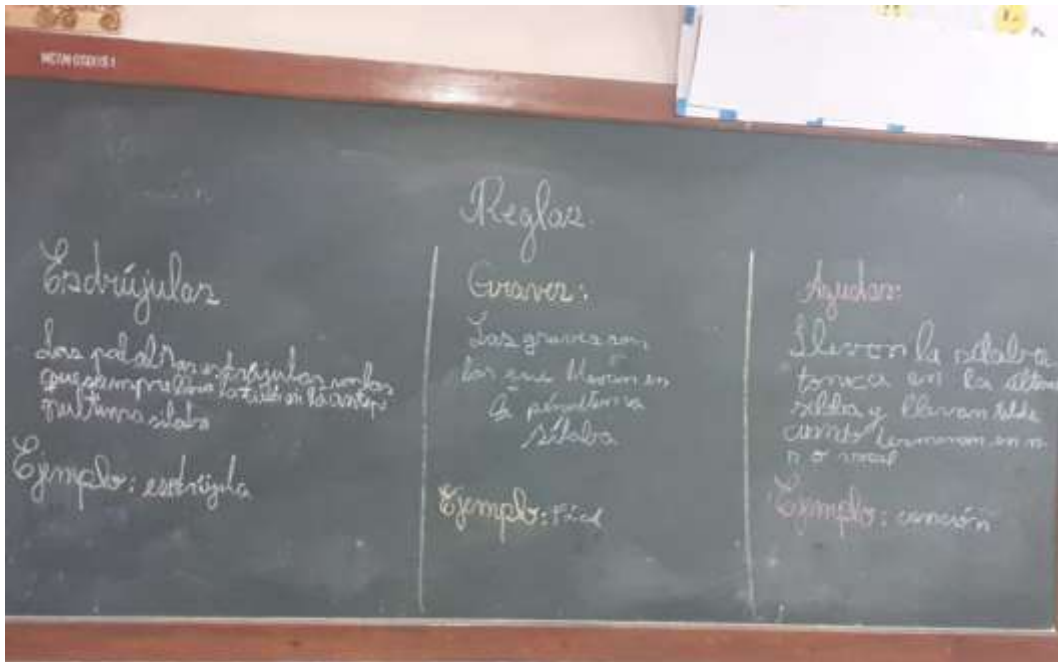
Fábula=Moraleja



Anexo Nº 9

Uniando Familias: Agudas, Graves Y Esdrújulas





94/100

TRABAJO PRÁCTICO
PALABRAS AGUDAS Y GRAVES

I. Completa las reglas:

PALABRAS AGUDAS: Llevan la sílaba tónica en Penúltima Última sílaba.

PALABRAS GRAVES: Llevan la sílaba tónica en Penúltima Última sílaba.

- Las palabras agudas llevan tilde sólo cuando terminan en n, s
 o vocal.

- Las palabras graves llevan tilde sólo cuando NO terminan en n, s
 o vocal.

- El acento prosódico es cuando sólo se pronuncia.

II. ¡Encuentra al Ganador!: Escoge las palabras agudas y graves, y cuenta cual tiene más palabras:

Examen - Razón - Ángel - Fuego - Además - Estación - Dibujar - Repetir - Deporte - Atrás

AGUDAS	GRAVES
1. Razón	1. Examen
2. Además	2. Ángel
3. Estación	3. Fuego
4. Dibujar	4. Deporte
5. Repetir	5. Atrás
TOTAL 6	TOTAL 4

III. AGUDAS: Separa en sílabas, pinta las sílabas tónicas y coloca tilde donde corresponda.

1. Salud: sa-lud

2. Nación: na-ta-ción

3. Interés: in-terés

4. Correr: co-rre-r

5. Ventilador: ven-ti-lador

6. Sobre: so-bre

IV. GRAVES: Separa en sílabas, pinta las sílabas tónicas y coloca tilde donde corresponda.

1. Mañana: ma-ñana

2. Cordero: cor-de-ro

3. Automóvil: au-to-móvil

4. Libros: li-bros

5. Marmol: mar-mol

6. Importante: im-portan-te

V. Pinta los siguientes dibujos según su clasificación: AZUL: Palabras Agudas y VERDE: Palabras Grave.



Carpas



zapatos



camaleón



Agüas



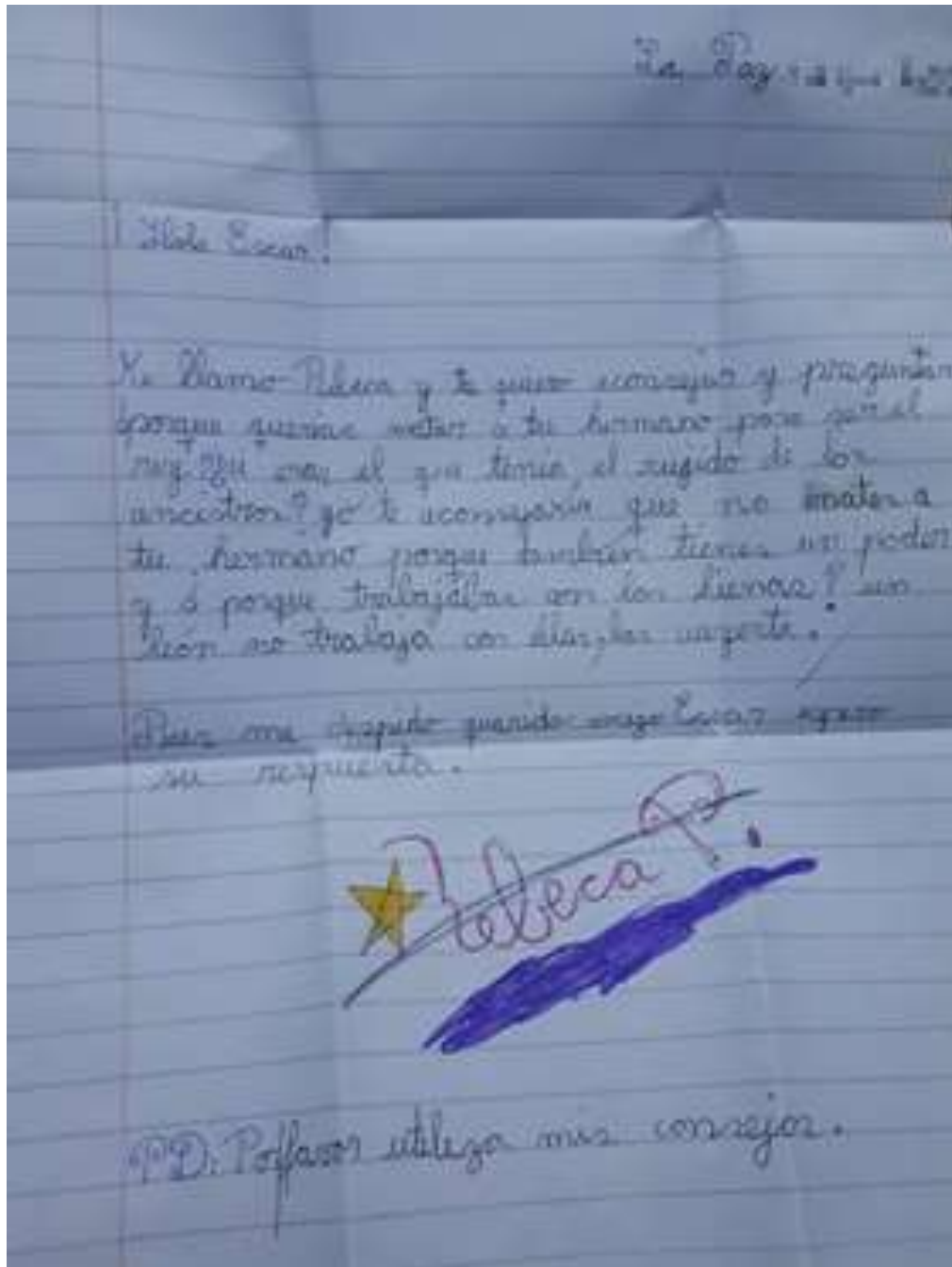
Dormilón



Arbol

Anexo Nº 10

Un Mensaje de Reflexión



La Paz 7 de Agosto del 2010

Querido Guasón

Esta carta es para decirte que no es
difícil ser bueno, si no puedes, puedo
ayudarte.

Espero que tomes en cuenta mi
consejo.

Atentamente

P.D. Puedes llamar al número de mi
Mamá ☎ 55555555

Anexo N° 12

“Una imagen vale más que mil palabras”

La caba como una flor

2. Pasa a narrar (cada párrafo debe tener 50 palabras, se deben separarse con punto y seguido), ¿cómo es la caba como una flor? Imagina que eres una flor triste y marchita en un campo de otras flores y una flor alegre en un campo de flores. Escribe un título adecuado.

Ay una flor



La caba es bonita y está en la zona del presidente. Me gusta mucho estar aquí, me gusta el sol. Me gusta mucho estar aquí, me gusta el sol. Me gusta mucho estar aquí, me gusta el sol. Me gusta mucho estar aquí, me gusta el sol. Me gusta mucho estar aquí, me gusta el sol.

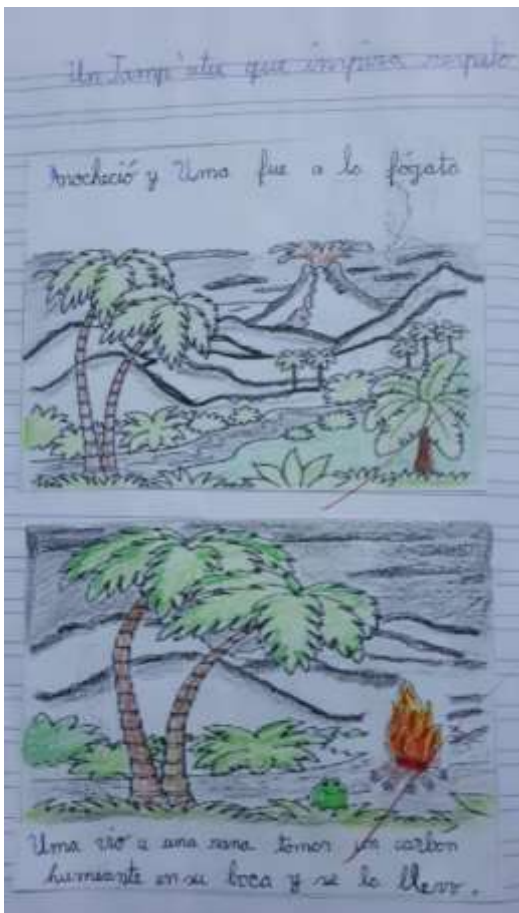
Me gusta mucho estar aquí, me gusta el sol. Me gusta mucho estar aquí, me gusta el sol. Me gusta mucho estar aquí, me gusta el sol. Me gusta mucho estar aquí, me gusta el sol. Me gusta mucho estar aquí, me gusta el sol.

Ay una flor y su mundo es bonito. Estoy en la plaza, jugando. Aquí me siento mucho mejor, el viento ya no me da frío. Me gusta mucho estar aquí, me gusta el sol. Me gusta mucho estar aquí, me gusta el sol. Me gusta mucho estar aquí, me gusta el sol. Me gusta mucho estar aquí, me gusta el sol. Me gusta mucho estar aquí, me gusta el sol.

Me gusta mucho estar aquí, me gusta el sol. Me gusta mucho estar aquí, me gusta el sol. Me gusta mucho estar aquí, me gusta el sol. Me gusta mucho estar aquí, me gusta el sol. Me gusta mucho estar aquí, me gusta el sol.

Anexo Nº13

“Regálame un Cómic”



La Búsqueda de una cura



Uma volvió con el Jampi'atu a la casa. Ya era de día por lo entonces y Uma pensó donde encontraría sapitos a esa hora. Luego bajo las rocas.



que toma esta piedra que sacó de mi cabeza con ella podrete hablar con mi gente.

¡Mi amigo está enfermo y necesita un sapito!



¡Que santa tengo, soy Uma y necesito un sapito para curar a mi amigo Roger.

¡Es donde alguien que vive a 2 horas de aquí.



La ranita no puede ayudar a Uma por sus hijos y Uma hizo lo que le dijo la ranita.



Continuara...

¡Bien

Anexo Nº 14

“¿Piensas igual que Mafalda?”

Nombre Completo:..... Fecha:.....

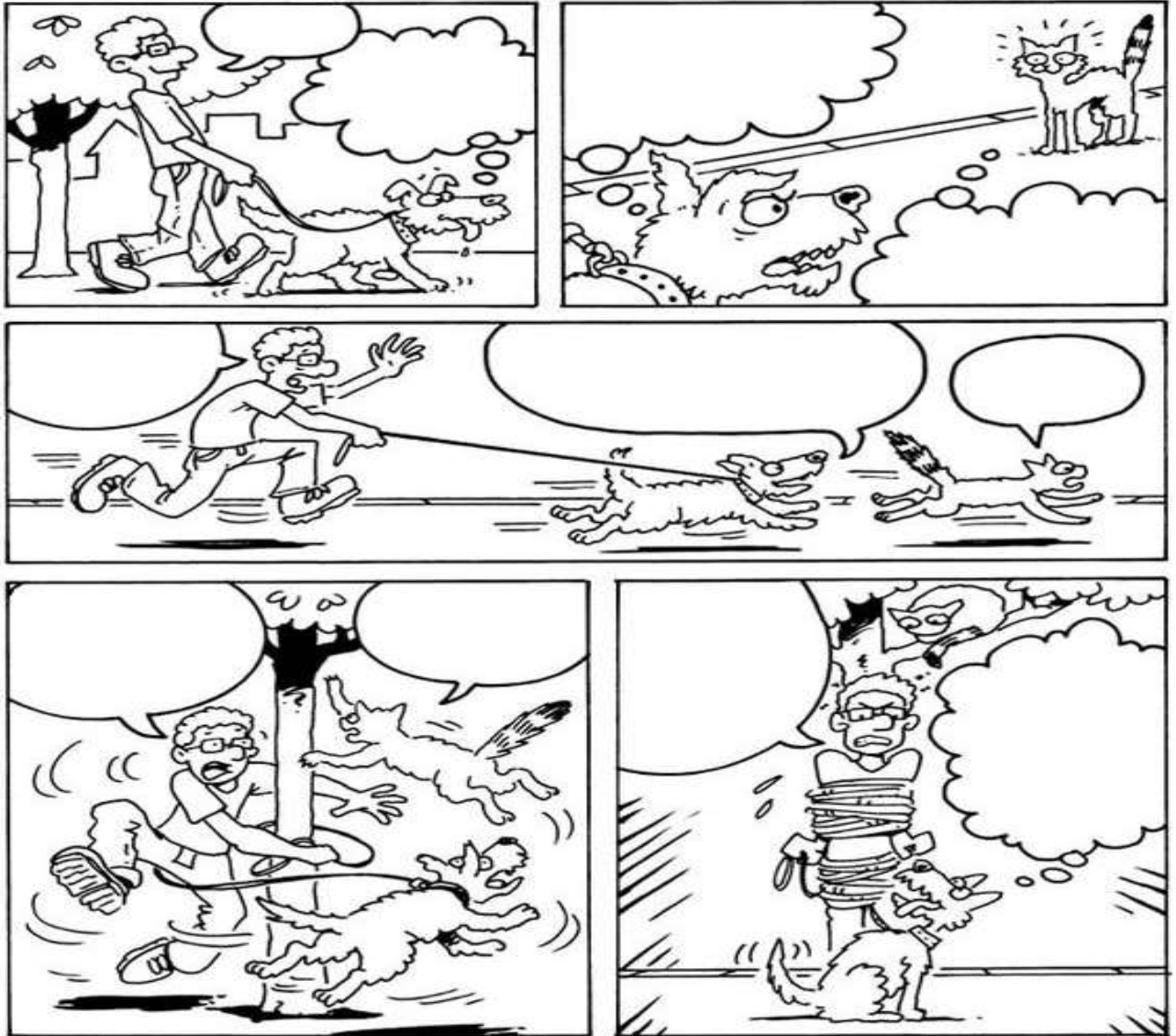
I. ESCRIBE QUÉ MENSAJE TRANSMITE LOS SIGUIENTES CÓMICS:



1.
.....
.....
.....

2.
.....
.....
.....

II. COMPLETA EL SIGUIENTE CÓMIC, Y COLOCA UN TÍTULO:



Anexo Nº 15

“El mundo de UMA y el fuego misterioso”



Anexo Nº 16

Evaluación: “Mi etnia, mi cuento”





Anexo Nº 17

Evaluación: "Las plumas del Murciélago"

Lectura

Instrucciones

A continuación encontrarás preguntas sobre un texto. Debes leerlo antes de responder las preguntas. Cada pregunta tiene cuatro opciones de respuesta, llamadas **A**, **B**, **C** y **D**, siendo solo una de ellas la correcta. Para escoger la respuesta, rellena con lápiz el círculo de la opción que elijas.

Las plumas del murciélago

Hace muchísimos años atrás hubo un murciélago que, entristecido por su apariencia (porque era un ave tan tímida que solamente salía de paseo por las noches para no ser visto), se tomó el atrevimiento de subir hasta los cielos y hablar con el mismísimo Creador para pedirle que transformara su aspecto.

No puedo hacer esto por ti –le explicó el Creador– Pero sí puedo mostrarte a otras aves a quienes puedes pedirles una pluma a cada una de ellas. Si ellas aceptan, podrás tener en tu cuerpo todos los colores del arcoíris.

Tras oír tan fantástico plan, el murciélago aceptó la propuesta. Entonces el Creador de todo lo llevó por cielos y cielos a visitar a cada una de las diferentes aves. Al llegar ante la vista de un ave, el murciélago decía: "Querida ave de belleza absoluta: ¿Te molestaría compartir conmigo solo una de tus plumas para vestir este feo cuerpo?".

Las aves, al ver el aspecto desagradable del murciélago aceptaron gustosas con tal de ocultar un poco el cuerpo de aquel feo animal. Una tras una, las aves fueron obsequiando plumas hasta que el murciélago tuvo suficientes como para confeccionar un traje hecho de plumas de todos los colores del arcoíris.

Tras armar el traje de plumas, el murciélago cambió radicalmente su comportamiento: ya no era el animal tímido que se ocultaba por el día; ahora se regocijaba y hasta burlaba de todas las aves a las que, tiempo atrás, él había pedido plumas para el traje que lucía diariamente.

Pasaron los días, las semanas y hasta los meses mientras el murciélago se deleitaba cada vez más por su aspecto de colores brillantes y suaves plumas. Hasta que un día, el Creador de todo el universo observó lo que el murciélago estaba haciendo. Furioso le pidió que subiera para poder hablar con él. El murciélago lo hizo, pero no dejó de regocijarse y burlarse de otras aves menos atractivas que él.

"Debes detenerte ya –le decía el Creador de todo el mundo– si no tendré que castigar tu comportamiento".

Pero el murciélago ni siquiera escuchó lo que el Creador decía, así continuaba saltando y deleitándose vanidosamente con sus plumas.

Tal fue el enojo del Creador que, mientras el murciélago movía sus plumas, una por una fueron cayendo desde el cielo dejando nuevamente a éste con su aspecto triste y negro que caracteriza al murciélago.

Tras ver como sus plumas caían sin parar, el murciélago dejó sus risotadas y se puso a llorar desconsoladamente. Así el murciélago lloró durante décadas hasta que una noche dejó de llorar y decidió colgarse de sus patas en una rama para poder descansar recordando que, algún tiempo atrás, su mundo había sido completamente al revés de lo que ahora era.

Fuente: Adaptación de texto tomado de <https://www.educapeques.com/cuentos-infantiles-cortos/leyendas-para-ninos/leyendas-para-ninos-de-primaria.html>

...yenda.
Noticia.

2. ¿Qué pasó cuando el murciélago concluyó su traje?

- (A) Agradeció al Creador por el regalo que le había hecho.
- (B) Se volvió vanidoso y se burlaba de las otras aves.
- (C) Lloró durante mucho tiempo y se colgó de sus patas.
- (D) Visitó a todas las aves del cielo y les pidió una pluma.

3. ¿Por qué se le cayeron las plumas al murciélago?

- (A) Porque no eran suyas.
- (B) Porque el Creador lo castigó.
- (C) Porque no estaban bien pegadas.
- (D) Porque las aves se las quitaron.

4. ¿Por qué el murciélago se colgó de las patas?

- (A) Porque merecía un castigo por su mal comportamiento.
- (B) Porque descubrió que así dormía mucho mejor.
- (C) Porque así recordaba que su vida había sido totalmente diferente.
- (D) Porque quería dejar de ver el mundo tal como era.

Escritura

A continuación realizarás una tarea de escritura. Léela atentamente y luego escribe tu texto en el espacio con líneas.

Como parte de una actividad de tu escuela podrás vivir una semana con otra familia de una ciudad de Bolivia. Para conocerte mejor te han pedido que escribas una carta en la que te presentes con la familia que te hospedará. Escribe una carta dirigida a la familia que te hospedará, en la que te presentes, contándoles, por ejemplo, sobre las actividades favoritas que te gusta realizar en tu tiempo libre y los gustos de comida que tienes.

Escribe tu texto a continuación:

Área de escritura con líneas horizontales para redactar el texto.

COLEGIO BOLIVIANO ALEMÁN

"AVE MARIA"

Código SIE: 80730235

Código Edif. Escolar: 80730186

Casilla 1037 • Teléfs.: 2210143 - 2212625

Villa Fátima • Distrito 3

LA PAZ - BOLIVIA



La suscrita Schwester Fátima Directora General de la Unidad Educativa Boliviano Alemán Ave María obra del Monasterio Cisterciense Ave María, en cuanto puede y el derecho le permite a solicitud escrita de la interesada.

CERTIFICA:

Qué; revisados y verificados los documentos administrativos de la Unidad Educativa y los registros académicos que cursan en éste despacho. Se evidencia que la egresada **ILSEN PAULA CANO RAMIREZ** con N° de **CI 6783186 LP** ha realizado su TRABAJO DIRIGIDO en ésta casa de estudios desde el lunes 04 de marzo hasta el viernes 27 de septiembre del año 2019 en el nivel primaria comunitaria vocacional. Desarrollando para tal efecto la modalidad de enseñanza según el método "TECLAS" aplicado a estudiantes de 4to. Año de escolaridad de **EDUCACIÓN PRIMARIA** Demostrando compromiso, responsabilidad y puntualidad durante el periodo de su desempeño.

Es cuanto puedo certificar para fines e intereses de quien solicita esta certificación.

Atentamente.



Juliana E.  Guzmán Y.
DIRECTORA GENERAL
Monasterio Cisterciense
Ave María



Es dado en la ciudad de La Paz al 22 de abril de 2021

M. Riva F. Cicci
Cc: interesado
Arch