

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO
ESCUELA DE POSTGRADO
SECCIÓN DE POSTGRADO DE EDUCACIÓN



**TEXTOS ÍCONO VERBALES PARA MEJORAR LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS DEL SEGUNDO
GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA N° 80074 “MARÍA CARIDAD AGÜERO DE
ARRESSE” – VIRÚ, 2015**

**Tesis para optar el grado de Maestro en Educación
MENCIÓN: PSICOPEDAGOGÍA**

**AUTORA: Br. Rocío Mabel AGUILAR ROSAS
ASESOR: Dr. Jaime ALBA VIDAL**

Trujillo – 2015

DEDICATORIA

A Dios

Por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado salud para lograr mis objetivos, además de su infinita bondad y amor.

A mi madre Carmen

Por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus valores, por la motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien, pero más que nada, por su amor.

Rocío

AGRADECIMIENTOS

Mi especial agradecimiento al asesor Dr. Jaime Alba Vidal, por su apoyo y orientación, para la realización de la presente investigación.

A todos los profesores del programa de maestría de la Universidad Privada Antenor Orrego, que contribuyeron a mi crecimiento profesional.

A la Institución Educativa N° 80074 “MARÍA CARIDAD AGÜERO DE ARRESSE” – VIRÚ, un agradecimiento especial, por ser el lugar donde se realizó el trabajo de investigación, por todas las facilidades brindadas para su ejecución.

La autora

RESUMEN

En el presente informe de tesis se exponen los aspectos más relevantes vinculados con el propósito de establecer la influencia de los textos icono verbales en la comprensión lectora en los niños del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 80074 María Caridad Agüero de Arresse – Virú, 2015.

Se utilizó el diseño cuasiexperimental de dos grupos (experimental y control), siendo la unidad de análisis cada uno de los estudiantes del segundo grado. La variable objeto de estudio fue la comprensión lectora, la cual tuvo las dimensiones: literal, inferencial y crítica y se evaluó mediante un test; la variable independiente fue la aplicación de textos icono verbales.

Los resultados del postest permitieron apreciar que el promedio de comprensión lectora del grupo control fue de 27.35, mientras que del grupo experimental fue de 48.06, existiendo diferencia significativa entre ellos, lográndose establecer el efecto positivo de la aplicación de textos icono verbales en la mejora de la comprensión lectora de la muestra estudiada.

ABSTRACT

In this thesis report the most relevant aspects related to the purpose of establishing the influence of verbal texts icon in reading comprehension in children in the second grade of primary education of School No. 80074 Maria Caridad Agüero Arrese - Viru, 2015.

The quasi-experimental design of two groups (experimental and control) was used, with the unit of analysis every second graders. The variable under study was the reading, which had the dimensions: literal, inferential and critical and was evaluated by a test; The independent variable was the application icon verbal texts.

The results of the posttest allowed to appreciate that the average reading comprehension of the control group was 27.35, while the experimental group was 48.06, existing significant difference between them was established that the positive effect of the application of verbal texts icon in improving reading comprehension of the studied sample

INDICE

Dedicatoria

Agradecimiento

Resumen

Abstract

Índice

Índice de tablas e ilustraciones

I. INTRODUCCIÓN

II. MATERIAL Y METODO

1. Material

1.1. Población

1.2. Muestra

1.3. Unidad de análisis

2. Método

2.1. Tipo de estudio

2.2. Diseño de investigación

2.3. Variables y operativización de variables

2.4 Instrumentos de recolección de datos

2.5. Procedimiento y análisis estadísticos

III. RESULTADOS

IV. DISCUSION

V. PROPUESTA

VI. CONCLUSIONES

VII. BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la comprensión lectora es una herramienta para el desarrollo de las capacidades y habilidades. Está en el proceso de enseñanza en todos los °real en las aulas. (Díaz y Rojas, 2003)

Durante mucho tiempo, esta actividad fue descuidada por centrarse demasiado en la enseñanza de habilidades simples de decodificación literal y mecánica; sus consecuencias en países de América latina como el Perú se han reflejado en resultados no alentadores de Pruebas internacionales de comprensión.

Así, en el examen Pisa-Plus, 2001 (Programa internacional de evaluación de los estudiantes) que evalúa la calidad de los sistemas educativos en Latinoamérica, principalmente en la enseñanza de comprensión lectora; los resultados finales fueron desaprobatorios y nos ubican en el último lugar. Esto nos permite señalar que no hay un trabajo eficiente en el entrenamiento de estrategias de comprensión lectora, en los alumnos; no sólo en secundaria sino en la Escuela Primaria; pues así lo confirman los resultados de la Prueba Nacional 2004 efectuada por UMC del Ministerio de Educación del Perú: Los alumnos de Segundo grado alcanzaron el 46,1% el nivel de desempeño debajo del Previo y sólo 15,1% el suficiente; mientras los alumnos del Sexto grado 24,1% el nivel de desempeño debajo del Previo y sólo 12,1% el suficiente. Estos datos estadísticos evidencian que las Instituciones de Educación secundaria no reciben alumnos con los aprendizajes esperados para iniciar un buen trabajo.

La Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) consiste en la aplicación de pruebas estandarizadas y presenta sus resultados de acuerdo a niveles de logro. En el Nivel 2 se ubican los estudiantes que lograron los aprendizajes esperados para el grado, en el Nivel 1 están quienes no alcanzaron los aprendizajes esperados y solamente responden las preguntas más fáciles de las pruebas, mientras que Debajo del Nivel 1 están aquellos estudiantes con dificultades incluso para responder las preguntas más fáciles.

En La Libertad, el 72,4% de los estudiantes se ubican Debajo del Nivel 1 en Matemática, mientras que en Comprensión lectora el 47,0% se encuentra en este nivel.

Los resultados para La Libertad también muestran que en Comprensión lectora las escuelas privadas presentan un mayor porcentaje de estudiantes en el nivel esperado de logro en comparación con las escuelas estatales (34% frente a 10,5%). En Matemática también hay una diferencia notable (14,4% de las privadas frente a un 4,9% de las escuelas estatales).

Por otro lado, los estudiantes urbanos están en mayor ventaja frente a los del ámbito rural. Solo el 1,5% de los estudiantes rurales alcanzaron los aprendizajes esperados en Comprensión lectora y solo el 1,4% lo hizo en Matemática. Ministerio de Educación. ECE (2011).

La experiencia docente realizada en la Institución Educativa N° 80074 María Caridad Agüero de Arresse – Virú – 2015, ha permitido identificar la siguiente realidad problemática:

- Indiferencia por la mayoría de niños del segundo grado hacia la lectura en las diferentes áreas curriculares.
- Dificultades en el nivel literal para reconocer elementos implícitos de los textos propuestos por el docente.
- Dificultades en el nivel inferencial para establecer deducciones elementales a partir de la información contenida en los textos de lectura.
- Escaso desarrollo del nivel crítico, por cuanto los niños rehúyen a expresar sus opiniones o puntos de vista en relación a los textos seleccionados para su aprendizaje en el área de comunicación.

Referente a lo dicho anteriormente se han encontrado los siguientes antecedentes que sustentan el presente estudio:

Rosas Minerva, J.P. y Rivera R, (2003) de la Universidad de Los Lagos Chile, realizaron una investigación titulada: “Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de Osorno” (2003), llegando a la conclusión que los alumnos de quinto año básico de las escuelas urbanas y rurales pueden identificar significados, hacer relaciones e inferencias en el nivel de coherencia local y utilizar información conocida al procesar información nueva.

También en su trabajo de investigación de Mora Esquivel, M y Vásquez Jacobo, B. (2008). denominado Influencia del taller “Eldi” en el nivel de comprensión lectora en los niños y niñas del cuarto grado de educación primaria de la I. E. N° 82028 del caserío de la Fortuna distrito y provincia de Julcán – La Libertad – 2008, concluye:

que aplicado el Pre test identificamos que los alumnos no comprenden lo que leen; aplicada la media aritmética dio como resultado 11, y en el Post test la media aritmética fue de 14, por consiguiente estadísticamente nuestra hipótesis planteada ha sido confirmada.

El taller ELDI permitió mejorar en los alumnos la comprensión lectora en sus tres niveles; literal, inferencia y crítica, por consiguiente la propuesta del taller fue positiva. Al aplicar el Taller ELDI en los niños y niñas del cuarto grado de educación primaria, tomando el cien por ciento en cada uno de los niveles obtuvimos que un 33% logro el nivel literal, un 94% está en proceso de alcanzar el nivel inferencial y solo un 28% logro alcanzar el nivel crítica.

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

construcción de sus propios conocimientos en el proceso de enseñanza aprendizaje de los educandos.

Asimismo, Aquino Catillo Katherine y Barón Vergara Rosita Luz (2011) con el título Influencia de la Aplicación de Imágenes para El Mejoramiento de la Comprensión Lectora en Alumnos de Segundo Grado de Educación Primaria de La I.E. “El Indoamericano ” del Distrito del Porvenir – Rio Seco, han llegado a concluir que la aplicación del programa mejora significativamente la comprensión lectora en los educandos del segundo grado de la Institución Educativa “El Indoamericano”.

Visto los antecedentes y la problemática a la cual nos planteamos el siguiente problema de investigación: ¿En qué medida los textos ícono verbales mejoran la comprensión lectora en los niños del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 80074 María Caridad Agüero de Arresse – Virú, 2015?

En base a ello nuestro objetivo principal fue determinar en qué medida los textos ícono verbales mejoran la comprensión lectora en los niños del segundo grado de educación primaria de la institución educativa N° 80074 María Caridad Agüero de Arresse – Virú, 2015.

Se plantearon asimismo los siguientes objetivos específicos de investigación:

- Evaluar el nivel de comprensión lectora antes de la aplicación de textos ícono verbales en los niños del segundo grado de educación primaria de la institución educativa N° 80074 María Caridad Agüero de Arresse – Virú, 2015.
- Diseñar y aplicar textos ícono verbales para mejorar la comprensión lectora en los niños del segundo grado de educación primaria de la institución educativa N° 80074 María Caridad Agüero de Arresse – Virú, 2015.

- Evaluar el nivel de comprensión lectora después de la aplicación de textos ícono verbales en los niños del segundo grado de educación primaria de la institución educativa N° 80074 María Caridad Agüero de Arresse – Virú, 2015.
- Comparar el nivel de comprensión lectora antes y después de la aplicación de textos ícono verbales en los niños del segundo grado de educación primaria de la institución educativa N° 80074 María Caridad Agüero de Arresse – Virú, 2015.

Por otro lado se planteó la hipótesis de investigación: si se usan textos ícono verbales entonces se mejora la comprensión lectora en los niños del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 80074 María Caridad Agüero de Arresse – Virú, 2015.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Comprensión lectora

2.1.1. Definición de comprensión lectora

Es un proceso interactivo entre escritor y lector a través del cual el lector interpreta y construye un significado. Significado que en modo alguno puede considerarse como absoluto y que se encuentra influido, tal como afirman las teorías interactivas y transaccionales de la lectura, por el lector, el texto y los factores contextuales específicos.

Las teorías transaccionales defienden el significado, no está sin más en el texto y el lector, y que para la construcción del significado es necesario la transacción entre el lector, el texto y el contexto específico. Para nosotros hablar de modelos interactivos implica incluir la dimensión defendidas por la teorías transaccionales (*Hernández y Quintero, 2003*)

Es entendida como un proceso multidimensional, se concibe a la comprensión como una captación de significados del texto en el cual implicará captar su sentido explícito e implícito, es decir entender su significado e incluso trascenderlo lo que supondría ir mas allá de la captación del mensaje teniendo en cuenta otras dimensiones: realización de inferencias, evaluación personal de significado expresados en el texto y el empleo eficaz de ese significado en situaciones diversas. (*Hernández y Quintero, 2003*)

2.1.2. El modelo interactivo y la comprensión lectora

La forma de entender la comprensión de un texto desde el modelo interactivo posee algunas características importantes:

- En primer lugar implicaría una reconstrucción de significados; construcción guiada tanto por los conocimientos previos, objetivos, el

contexto, etc. Como por las estrategias que pone en juego el lector durante todo el proceso.

- En segundo lugar como un proceso constructivo personal, la interpretación que el sujeto haga de la información contenida en el texto no será única y estable sino que se presta a distintos significados dependiendo de las contribuciones y situaciones del lector.
- En tercer Lugar la comprensión obliga a adoptar posiciones y decisiones didácticas muy diferentes a las asumidas desde los modelos lineales.

El primer aspecto se produce cuando el lector integra las diferentes partes de un texto como una totalidad, descubriendo su sentido y elaborando su interpretación personal; es decir, el lector va pensando y anticipando los contenidos, imaginando y dando significados, mientras establece una conexión con el texto (Pinzás, 1999)

El segundo aspecto importante se desprende del anterior y es un proceso de interacción con el texto. Es decir, la persona que se acerca a leer un texto no se acerca desprovista de experiencias, afectos, opiniones y conocimientos relacionados directa e indirectamente con el tema del texto o tipo de texto. En consecuencia se produce una doble relación entre el lo que propone el texto y lo que el lector aporta al texto. (Pinzás, 1999).

2.1.3. Factores de la comprensión lectora

Desde el enfoque cognitivo, y asumiendo los planteamientos de un modelo interactivo, defienden la idea de que la comprensión y el recuerdo del material escrito constituyen el resultado tanto de las *variables internas que presenta el texto* (estructura, presentación de una frase tópica, extensión y contenido de la información y otras más) Como de las *variables que afectan al lector*: estructuras cognitivas previas y estrategias necesarias para comprender. Retener y aplicar la información textual).

a) Factores dependientes del texto:

Atendiendo a la *estructura organizativa del texto*, los factores más estudiados, en relación del texto, en diversas investigaciones han sido, entre otros, "el grado de organización textual, el tipo de estructura esquemática y la existencia de una frase tópica en el texto que exprese su idea principal" (Vidal-Abarca, 1990)

El grado de organización de un texto, es decir, un buen nivel de coherencia y orden en el desarrollo de las ideas, favorece la comprensión y el recuerdo de la información textual, al solicitar y requerir menos demandas cognitivas al lector permitiéndole así atender a procesos más complejos. Por el contrario, un texto desorganizado y/o confuso obliga al lector a realizar un mayor número de inferencias puente para garantizar su coherencia, lo que empeora su comprensión y recuerdo.

El tipo de estructura esquemática, o forma en la que un autor organiza sus ideas (narración, descripción y/o exposición), constituye otro de los factores susceptibles de determinar el grado de comprensión de un texto. La consideración de este factor es problemática, al no existir una clasificación única totalmente aceptada sobre las estructuras que puede adoptar el discurso escrito.

No obstante, la clasificación más comúnmente encontrada en la literatura sobre el tema es la que distingue entre textos *narrativos* y *ex positivos*, incluyendo en ambos la posibilidad de introducir la descripción: en el caso de los textos narrativos como una técnica que enriquezca los acontecimientos que se suceden en los mismos y en el caso de los textos expositivos como una modalidad estructural más con la que organizar su contenido.

La existencia de una frase tópica en el texto alude a la presencia explícita de una oración que exprese la idea principal de éste. Las investigaciones al respecto han puesto de manifiesto que no es tanto la presencia de esta idea como su posición en el texto lo que puede facilitar la comprensión y el recuerdo. Así,

algunos autores han constatado que cuando la idea principal está expresada al final de un pasaje, éste se comprende peor, su lectura es más lenta y el recuerdo del contenido resulta más efímero que el de aquellos pasajes en los que se incluye la idea principal en el primer párrafo.

Sin embargo, cuando la idea más importante o proposición supraordinada de un texto aparece al principio del pasaje, ésta recibe un procesamiento adicional, si aparece una nueva proposición que se pueda conectar con ella. Por tanto, en los pasajes en los que la idea importante no se menciona al inicio de párrafo, la comprensión se interrumpe porque el lector no consigue identificar una proposición superordinada con la que poder conectar el resto de las ideas subordinadas.

b) **Factores dependientes de lector**

Conocimiento del mundo: La ubicación dentro de una teoría general orienta, desarrolla y determina, la decodificación del mensaje y la intencionalidad del autor y sus inclinaciones de interpretación personal. Así el conocimiento que el lector posee de la realidad le permitirá construir, anticiparse o predecir la información que nos transmite cada tipología textual. Por ejemplo: si cogemos la revista “*Atalaya*”, sabremos de antemano cuál será su perfil; y de esta manera, tendremos una idea de los temas que va a tratar y los propósitos e intenciones de los enunciadorees del texto.

Conocimiento de la lengua: Es el saber de la lengua, y está expresado en el dominio de la estructura semántica y formal de los textos; el cual nos permite una recuperación léxica de los significados de las palabras, oraciones, secuencias de oraciones, proposiciones y macroproposiciones; actuando como un recurso potencial en la comprensión de la lectura.

Conocimiento del tema: Es el conocimiento específico que posee el lector en relación con el texto; y éste se encuentra en la memoria de largo y mediano plazo, factible de una recuperación y actualización.

2.1.4. Niveles de la comprensión lectora

En los últimos años, las diversas investigaciones efectuadas a nivel internacional y nacional indican que nuestro país tiene serias dificultades con respecto a la comprensión lectora en los estudiantes. Por ello, para mejorar la comprensión lectora es fundamental desarrollar los niveles de comprensión lectora. Se debe trabajar con rigurosidad en los cuatro niveles del sistema educativo como es en: Inicial, Primaria, Secundaria Y Superior.

Considerando que la comprensión lectora es un proceso de construcción de significado personal del texto mediante la interacción activa con el lector, se debe desarrollar con énfasis los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítica. Según: Catalá, Gloria y otros. (2001), existen los siguientes niveles de comprensión lectora:

- Nivel Literal

Nivel donde el estudiante es capaz de captar y aprehender las formas y contenidos explícitos de un texto para luego producir como aparecen, o emplearlos adecuadamente. Se realizaran actividades de vocabulario y comprensión literal, denominado en algunos casos pretensión de la información. La información que trae el texto puede referirse a características, direcciones de personajes, a tramas, a eventos, animales, plantas, cosas, lugares, etc. La comprensión literal se da en todo tipo de tema.

En este nivel se enseña a los alumnos a:

Saber encontrar la idea principal.

Identificar relaciones de causa – efecto.

Seguir instrucciones.

Reconocer las secuencias de una acción.

Identificar analogías.

Identificar los elementos de una comparación.

Encontrar el sentido de palabras de múltiples significados.

Reconocer y dar significados a los sufijos y prefijos de uso habitual.

Identificar sinónimos, antónimos y homófonos.

Dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad.

Mediante este trabajo el docente comprueba si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente, si fija y retiene la información durante el proceso lector y puede recordarlo para posteriormente explicarlo.

Pistas para formular preguntas literales.

¿Qué...?, ¿Quién es...?, ¿Dónde...?, ¿Quiénes son...?, ¿Cómo es...?, ¿Con quién...?, ¿Para qué...?, ¿Cuándo...?, ¿Cuál es...?, ¿Cómo se llama...?, etc.

- **Nivel Inferencial.**

Va más allá de contenido, es decir que hace inferencias acerca de lo leído pueden ser inductivos o deductivos acá se hace la decodificación, la inferencia el razonamiento, el discernimiento y la identificación e integración de las temáticas de un texto.

En este nivel se enseña a los alumnos a:

Predecir resultados.

Inferir el significado de palabras desconocidas.

Inferir efectos previsibles a determinadas causas.

Entrever la causa de determinados efectos.

Inferir secuencias lógicas.

Inferir el significado de frases hechas, según el contexto.

Interpretar con corrección el lenguaje figurativo.

Recomponer, un texto variando algún hecho, personaje, situación, etc.

Prever un final diferente.

Algunas pistas para formular preguntas inferenciales.

¿Qué pasaría antes de...? , ¿Qué significa...?; ¿Por qué...?; ¿Cómo podrías...?
¿Qué otro título...? ¿Cuál es?...¿Qué diferencias...? ¿Qué semejanzas...?; ¿A qué se refiere cuando...? ¿Cuál es el motivo...?; ¿Qué relación habrá...?; ¿Qué conclusiones...?; ¿Qué crees...?; etc.

Esto le permitirá al maestro ayudar a formular hipótesis durante la lectura, a sacar conclusiones, a prever comportamientos de los personajes y a realizar una lectura vivencial.

- **Nivel crítico**

Permite trasladar las relaciones extraídas de la lectura de un ámbito a otro, en este nivel además de los procesos requeridos en los niveles anteriores se precisa interpretar las temáticas de lo escrito, establecer relaciones analógicas de diferente índole y emitir juicios de valor acerca de lo leído. En el juicio de valor juzga la actitud de uno o más personajes en el juicio de la realidad distingue entre lo real y lo fantasioso.

En este nivel se enseña a los alumnos a:

Juzgar el contenido de un texto desde un punto de vista personal.

Distinguir un hecho, una opinión.

Emitir un juicio frente a un comportamiento.

Manifiestar las reacciones que les provoca un determinado texto.

Comenzar a analizar la intención del autor.

Algunas Pistas sugeridas para formular preguntas criterioales.

¿Crees que es...?; ¿Qué opinas...?; ¿Cómo crees que...?; ¿Cómo podrías calificar...?; ¿Qué hubieras hecho...?; ¿Cómo te parece...?; ¿Cómo debería ser...?; ¿Qué crees...?; ¿Qué te parece...?; ¿Cómo calificarías...?; ¿Qué piensas de...?; etc.

Estas pistas nos ayudaran a tomar decisiones frente a los hechos que ocurren tanto en la lectura como en la vida práctica.

Se toma a Gloria Catala ya que es la autora de las tres dimensiones de la comprensión lectora (literal, inferencial y criterioal) en el cual nos basamos en nuestro trabajo de investigación en los estudiantes de educación primaria y se adecua al diseño curricular nacional del ministerio de educación del año 2009.

En conclusión podemos manifestar que los tres niveles de la comprensión lectora, deben ser considerados por todo docente y todo alumno debe lograr. La comprensión literal consiste en entender lo que el texto dice de manera explícita. La comprensión inferencial se refiere a comprender a partir de indicios que proporciona el texto. La comprensión crítica se refiere a evaluar el texto ya sea su tema, personaje, mensaje, etc.

2.1.5. El proceso de comprensión del texto

Es un proceso caracterizado por la concurrencia de dos fases: de representación textual y representación situacional del texto. (Scheffe, 2011)

Representación textual: Es la identificación del significado proposicional del texto. Proceso que implica:

- Identificación de microestructura: subtemas e ideas principales.
- Identificación de macroestructura: tema e idea central.
- Identificación de superestructura: organización física.

Representación situacional del texto: La representación situacional hace referencia a la imagen mental que el lector elabora a partir de lo expresado en el texto, bien actualizando o reformulando sus esquemas de conocimiento sobre el tema o situación, bien construyendo uno nuevo que incorpora a su esquema de conocimiento. (Hernández y Quintero 2003)

2.1.6. Elementos vinculados con el proceso de comprensión del texto

En este sentido, los conceptos tema e idea principal, que defenderemos en este estudio coinciden con Hernández y Quintero (2001).

- a) Tema: De acuerdo con este autor, el tema indica al lector cuál es el sujeto del discurso, y puede expresarse a través de una palabra o un sintagma. Se indicará a los alumnos, normalmente, cuando se preguntan de qué trata un párrafo, texto o película, se está pidiendo que identifiquen el sujeto o tema principal del discurso.

- b) Idea principal: La idea principal será el enunciado más importante que el escritor presenta para explicar el tema. Este enunciado, al que harían referencias la mayoría de las frases, puede expresarse a través de una oración simple o de frases coordinadas. Pueden presentarse en texto de manera explícita o puede estar implícita, en cuyo caso sería necesario deducirla y generarla. Cuando se pregunta acerca de cuál es la idea más importante que el escritor intenta decir o explicar con relación al tema, se está solicitando expresar la idea principal. Ésta se diferenciaría del tema al abarcar más información que la contenida en la palabra o sintagma seleccionado para expresar el tema.

Si bien la definición de idea principal propuesta por Aulls, citado por Hernández y Quintero (2001), evidencia de forma clara las relaciones que existen entre ésta y el tema y, por tanto, la necesidad de diferenciar y secuenciar durante la instrucción ambos conceptos, no refleja claramente, sin embargo, la dependencia que la idea principal va a mantener con la estructura del texto y la conveniencia, a veces, a efectos de la instrucción, de identificarla previamente, al ser una característica del pasaje que influiría en la determinación de lo que es importante.

Un papel esencial ocupa también en este estudio la determinación de las ideas secundarias como enunciados que sustenten o confirman la idea principal o enunciados a partir de los cuales los alumnos tendrán que inferir la idea principal si ésta no se encuentra explícita en el texto. El reconocimiento de las ideas secundarias, de su relación con el tema y la idea principal, así como la identificación de sus distintos niveles de importancias (jerarquización), constituyen también un objetivo de enseñanza al considerar la comprensión como un proceso que requiere el establecimiento de asociaciones adecuadas entre las ideas y la integración de sus significados en un todo coherente.

- c) Subtemas: En el contexto de pasajes más extensos en los que el autor presenta varios párrafos, planteamos *la noción de subtema* para referirnos al tema concreto que se esté tratando en un párrafo determinado del texto con el que estemos trabajando; es decir, *se trata del asunto central del párrafo*. Con este término pretendemos básicamente distinguir entre el tema general tratado en el pasaje completo y los diferentes temas subordinados a éste, subtemas, a los que el autor pueda referirse en los distintos párrafos.

Para la identificación de los subtemas, los alumnos tendrán que emplear una estrategia similar a la que han aprendido a utilizar en la extracción del tema general de párrafos o textos breves, es decir, debe autopreguntarse: ¿De qué trata este párrafo?, ¿Se sigue hablando del asunto que se planteaba en el párrafo anterior o ahora el autor está introduciendo otro tema? La respuesta a estas cuestiones se dará a partir del análisis de las distintas oraciones del párrafo para determinar qué es lo que tienen en común todas ellas. Los alumnos deben tener en cuenta las recomendaciones dadas con anterioridad para asegurarse de que el tema escogido es el más adecuado, por ejemplo: es algo de lo que se habla en todas las oraciones y debe ser breve.

- d) Ideas temáticas: Denominamos idea principal o temática de un párrafo al enunciado más importante que el autor presenta para explicar el subtema del párrafo concreto. Empleamos esa terminología por el mismo motivo anteriormente apuntado cuando justificamos el empleo de la noción de subtema, esto es, para que los alumnos distingan, desde el principio, entre las ideas temáticas o principales de cada párrafo y la idea principal de todo texto.

Esta distinción nos parece de gran importancia por cuanto que las ideas temáticas en pasajes más extensos van a desempeñar la misma función que asumían las ideas secundarias en pasajes más breves. Es decir, van

a ayudar a los alumnos a diferenciar la idea más importante del todo el texto entre las ideas temáticas de cada párrafo o bien van a tener que apoyarse en dichas ideas para construir o generar una idea que resuman la información más importante del texto si ésta no se encuentra explícita. Esta última idea podríamos denominarla idea general del texto, puesto que incluye una abstracción o generalización de las distintas ideas temáticas.

Las estrategias que se trabajan para extraer las ideas temáticas serán similares a las desarrolladas en las ideas principales de todo el texto, si bien variará ligeramente la pregunta que tienen que formularse los alumnos, tal como ocurrir con el subtema: ¿Qué es lo más importante que el autor me dice en este párrafo sobre el subtema? Para la identificación de cada uno de las ideas temáticas, los alumnos deberán poner en práctica las macrorreglas aprendidas anteriormente.

2.2. Textos icono verbales

2.2.1. El signo en la perspectiva semiótica

Se define el signo como un “elemento para construir significaciones”. No es, como suele leerse, un elemento en el que se deposita un significado y por ende un elemento portador de sentido, sino que se contemplará como un puente hacia el sentido. El Signo como vehículo. Por lo tanto entenderemos que la principal relación que se establece entre signos es la sustitución. Volveré a ello más adelante.

“...nada es intrínsecamente un signo o un vehículo signico, sino que se convierte en tal sólo en la medida en que permite que algo tome en consideración algo a través de su mediación...” (Morris, 1985)

“...Sólo existen signos a partir del momento en que se conoce la posibilidad de una relación de sustitución entre dos elementos ya conocidos. El signo no espera silenciosamente la venida de quien pueda reconocerlo, nunca se constituye sino por un acto de conocimiento” (Foucault, 2002)

Peirce entendía al signo como relación triádica, compuesta por representamen, objeto e interpretante. Un representamen es el sujeto de una relación triádica con un segundo al que denomina su objeto, para un tercero al que denomina su interpretante. Estos tres componentes del signo no son –en palabras de Peirce– independientes, sino que se constituyen como relaciones que permiten explicar la realidad vigente de cada semiosis. Es importante esclarecer también, que estos “componentes” o “variables” no forman parte del universo real, sino que sólo existen como partes constituyentes de procesos cognitivos en el sujeto al momento concreto de percibir el signo. (D'Angelo, 2007)

2.2.2. El icono en la clasificación s gnica

Esta investigación focaliza su análisis en una tipología s gnica específica: la icónica. Por lo cual sólo desarrollará la segunda clasificación, es decir, la división del signo en relación con su objeto por ser la de mayor pertinencia en función de este desarrollo y para comenzar a perfilar la definición que se abordar  de la noción Signo c nico.

El autor establece tres categorías sígnicas en la relación del signo con su objeto que, a grandes rasgos, podrían definirse de la siguiente manera:

Icono: Signo que se relaciona con su objeto por semejanza. “Relación de razón” entre el signo y la cosa representada. “... Un signo es icónico cuando puede representar a su objeto sobre todo por semejanza”. (Peirce, 1931-1935)

Indice: Es un signo que se conecta directamente con su objeto. (Ejemplos de ello lo constituyen las huellas de un animal sobre el terreno, el humo con respecto al fuego). Es indicativo y su función s gnica se establece a partir de la remisión.

Símbolo: Es el signo arbitrario. La signifiaci n que se les atribuye ha sido establecida a partir de una ley de convención.

A continuación se presentan las definiciones establecidas por algunos autores del concepto signo icónico que conforman el marco teórico en el que se sustenta la acepción que en este escrito se le d  al término.

"...El icono es un signo que hace referencia a su objeto en virtud de una semejanza, de sus propiedades intrínsecas, que de alguna manera corresponden a las propiedades del objeto. Como más tarde dirá Morris (1946, Pág. 362), un signo es icónico en cuanto posee las propiedades de su denotado. Así, son icono una fotografía, un dibujo, un diagrama, y también una fórmula lógica y sobre todo una imagen mental". (Eco, 1994)

Como punto de partida para nuestra aproximación semiótica al mundo de las imágenes hemos supuesto que los signos icónicos se distinguían de las otras categorías sémicas por el hecho de utilizar un significante bidimensional. A esto hay que unir el que una parte de este continente sémico parece asentarse sobre una cierta naturalidad de relación que se establece entre los signos y los objetos representados por ellos a través del fenómeno de la analogía de las apariencias" (Santos, 1995)

2.2.3. El icono como estructura significativa

"...El signo icónico construye un modelo de relaciones (entre los fenómenos gráficos) homólogo al modelo de relaciones perceptivas que construimos al conocer y recordar el objeto. Si el signo icónico tiene propiedades en común con algo, no es con el objeto sino con el modelo perceptivo del objeto; puede construirse y ser reconocido por medio de las mismas operaciones mentales que realizamos para construir el objeto de la percepción, con independencia de la materia en que se realizan estas operaciones. " (Eco, 1968)

En muchas ocasiones la configuración de una estructura significativa - en este caso, icónica- requiere la aplicación de más de un referente; vale decir, entonces, que existe la posibilidad de articular "referentes" u "objetos" en función de la configuración de un mensaje específico.

Los rasgos son todos aquellos “componentes” y/o “detalles” (de naturaleza icónica o plástica, ver Groupe Mu) que elijo representar en función del reconocimiento de la forma del “objeto” a representar gráficamente.

“...los signos icónicos reproducen algunas condiciones de la percepción del objeto una vez seleccionadas por medio de códigos de reconocimiento y anotadas por medio de convenciones gráficas (...) seleccionamos los aspectos fundamentales de lo percibido basándonos en códigos de reconocimiento (...) la reconocibilidad del signo icónico depende de la selección de estos aspectos (Eco, 19968)

El término “rasgos”, hace referencia, entonces, a todos los elementos que conforman la estructura morfológica del “objeto representado” en función del reconocimiento de la forma. La selección de los mismos, es una operación que se efectúa al momento de la producción de la imagen.

La representación gráfica se vincula estrechamente a lo que Eco denomina “códigos gráficos” - que se pueden, de alguna manera, traducir o reescribir como sistemas de representación convencionalizados-. Son las diversas variables u operaciones técnicas con las que cuenta el productor de la imagen material visual para realizar la representación del “objeto”.

El estilo está íntimamente ligado a la representación gráfica, define un conjunto de rasgos característicos. Estos rasgos pueden ser analizados a partir de las características propias del productor de la imagen o como variable sistemática dentro del conjunto de piezas.

Todo texto visual es un mapa que el observador recorre con la mirada descubriendo tópicos conocidos. Pero, también infiriendo nuevas informaciones implícitas en la representación visual (...) Todo lector se embarca en la aventura de leer, gracias al mapa Borgiano de los mundos posibles y de su universo cognoscitivo”. (Vilches, 1990)

Es imposible abordar cualquier temática del campo de la comunicación visual sin considerar la problemática de los signos, sin analizar las tipologías, las relaciones sintácticas, tanto en lo referente a su propia estructura como a la relación de los signos entre sí, sin evaluar su proyección semántica y sin considerar todos los factores de índole contextual que condicionan o determinan su posible interpretación.

2.2.4. El icono como estructura significativa

a) Relatividad y condicionamiento del icono

"... la noción misma de signo, está condenada a ser inoperante si se intenta reducirla a la idea de una unidad semiótica que establece siempre una relación fija con un significado. Para conservarla, es preciso considerar el signo como lazo, constantemente puesto en entredicho según las circunstancias, entre dos "texturas expresivas" poco precisas, y enormes "porciones de contenido" no analizables." (Groupe Mu, 1992)

Es común que se hable sobre la universalidad de los signos icónicos -de las imágenes-, entendiendo que esta clase de signos permite superar las barreras lingüísticas, propias de cada cultura. Esto puede considerarse absolutamente relativo y sólo de una validez potencial en determinadas circunstancias.

Para determinadas situaciones comunicativas, el idioma nacional y su transmisión escrita o tipográfica se sustituyen progresivamente por símbolos. Esta situación se produce en todos aquellos sectores donde se pretende la superación de las barreras lingüísticas. (Aicbery Krampeti, 1999)

b) Signo icónico y convención

La comunicación visual en su amplio espectro se sustenta en signos y sistemas de signos que son "codificados" o incorporados por cada cultura a partir de convenciones explícitas que les dan origen (un ejemplo de esto lo

constituye el código de tránsito) o por convenciones tácitas, sustentadas en la significación atribuida a los mismos dentro de una cultura o de un grupo social, a partir del uso de los mismos.

Los referentes utilizados, la forma de representación tanto en lo que se refiere a la sintaxis de los significantes, como a la forma de graficación, que constituye el “código de representación” (Eco, 1968), permite a quienes perciben y comparten una cultura, segregar y tipificar funcionalmente signos y estructuras semánticas.

De esta manera un usuario o destinatario -en su función de intérprete- puede diferenciar un signo del código de tránsito, de la marca de un producto, colocados ambos en la vía pública. Los signos icónicos, articulados con los sistemas portantes y contextualizados, posibilitan una interpretación diferenciada.

Si entendemos la representación como “transformación”, sabemos que esta última implica para su autorización un proceso de convencionalización; ya que sólo a través este proceso adquirirá su capacidad representacional, vinculante.

El signo icónico -la imagen- como representación, implica una transformación del fenómeno o cosa “natural” o “real” o “imaginaria”, que deriva en un constructo -“otro”- que se caracterizan por no mantener las propiedades o naturaleza propia del objeto que lo motivó.

“...el signo icónico posee ciertos caracteres del referente, conforme a la definición clásica, pero, correlativamente, posee también ciertos caracteres que no provienen del modelo, sino del productor de la imagen; en la medida en que este productor está también tipificado, el signo funcionó la segunda vez permitiendo su reconocimiento. Finalmente, mostrando los caracteres diferentes de los del referente, se muestra distinto de este y respeta el

principio de alteridad. El signo icónico es, pues, un signo mediador con una doble función de remisión: al modelo del signo y al productor del signo." (Groupe Mu, 1993)

c) Código de representación y signo icónico

"...Representar icónicamente un objeto significa transcribir mediante artificios gráficos (o de otra clase) las propiedades culturales que se le atribuyen. Al definir sus objetos, recurre a algunos códigos de reconocimiento que identifican rasgos pertinentes y caracterizadores del contenido. Por tanto, un código de representación icónica establece qué artificios gráficos corresponden a los rasgos del contenido o a los elementos pertinentes establecidos por los códigos de reconocimiento.

La mayoría de las representaciones icónicas esquemáticas verifican literalmente esta hipótesis (el sol como círculo con rayos, la casa como cuadrado rematado por un triángulo, etc.). Pero incluso en los casos de representación más "realista" se pueden individualizar bloques de unidades expresivas que remiten no tanto a lo que se ve del objeto, sino a lo que se sabe o a lo que se ha aprendido a ver." (Eco, 1988)

Umberto Eco, en su afán de establecer una extensa tipificación de las variables intervinientes en los procesos de semiosis visual acude a la clasificación de estas en "códigos", entendiendo al código como sistema de sistemas de signos:

"... el sistema convencionalizado de reglas metalingüísticas que ligan unos elementos expresivos determinados a unas determinadas unidades culturales, coordinándolas en sememas y asignando a cada unión las selecciones restrictivas, contextuales y circunstanciales." (Eco, 1994)

Establece así, diversas tipologías de códigos, distinguiendo códigos perceptivos, códigos de representación, códigos de transmisión, códigos tonales, códigos icónicos, códigos retóricos, códigos estilísticos, entre otros.

De esta tipificación surge la categoría “códigos de representación icónica”. Estos códigos funcionarían -como todos los códigos propuestos por este autor- en el seno de una cultura o grupo social estableciendo las características sintácticas, morfológicas y estilísticas que debieran aunar las “transformaciones” o “representaciones” para lograr un correlato al momento de la asignación de sentido con los rasgos del contenido - en palabras de Eco, los elementos pertinentes establecidos previamente en ese grupo cultural por los códigos de reconocimiento (los responsables de identificar rasgos pertinentes y caracterizadores del contenido)

2.2.5. Textos icono verbales

Según Prieto, es un texto elaborado por un enunciador que contiene a la vez un código lingüístico y un código de imagen que se ordenan según una estructura, un punto de vista y un propósito para dirigirse a un enunciado.

Predispone y acondiciona para la lectura y por otra parte, acompaña en el trayecto, ayuda al lector a conectarse con el texto, cooperando con el lector en su trabajo de construcción o reconstrucción del sentido. Entre los elementos o recursos de lo icónico, se encuentran las ilustraciones. La imagen se transforma en ilustración cuando ancla el texto dando volumen o jerarquizando ciertos pasajes.

La ilustración o/y dibujo cumple diversas funciones. Del significado original de iluminar, dar luz, esclarecer, "conserva el matiz de esclarecer mostrando".

Según Jiménez de Martín y otros (2003) constituye también una manera de embellecer el texto. Una ilustración o dibujo muestra cosas que no es posible decir con palabras con la misma eficacia Comunicativa.

La mutua complementación entre ambos lenguajes lenguaje-verbal e icónico resulta actualmente obvia. El lenguaje Verbal es analítico: divide y compara, en etapas que se suceden en el tiempo, y la comprensión surge del estudio de las partes y de la aprehensión de sus nexos.

Retomado estas palabras el texto icónico verbal se caracteriza por la representación de las cosas a través de imágenes de los objetos, su representación es simbólica. Poseen una doble dimensión, esto implica que una ilustración, que se entiende es gráfica, también tiene una explicación escrita.

Pertencen a este lenguaje las señales de tránsito, los letreros que vemos en las calles de la ciudad, los medios de comunicación escritos, sean afiches o publicidad: historietas y pictogramas. Las obras artísticas: esculturas y pinturas.

Consiste, básicamente, en desentrañar los contenidos temáticos afines a las figuras o a los objetos figurados en una obra de arte. Este nivel corresponde ya a un grado lógico, puesto que en el análisis hay que acudir a la tradición cultural, principalmente a las fuentes icónicas y a las fuentes literarias. En virtud de dichas fuentes, se trata de identificar el asunto representado y de ponerlo en conexión con las fuentes escritas. (Rodríguez, 2005)

Lo habitual en la comunicación es reforzar las sugerencias que plantean las relaciones visuales con la presencia de argumentaciones verbales, por ello deberá hacerse una lectura verboicónica. (García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2009). En las relaciones entre el texto y la imagen se pueden distinguir las siguientes formas de interacción:

- a) la imagen como ilustración de un sentido plenamente determinado en el texto. El impacto que produce en el receptor es pobre.
- b) la imagen como expresión básica e, incluso, total de la idea, con texto accesorio o innecesario. La imagen sólo puede perder universalidad.
- c) la complementariedad entre texto e imagen que enriquece el mensaje verbal o el icónico independientemente considerados. Es la más útil y frecuente. El texto refuerza las connotaciones y disminuye la polisemia de la imagen, y la imagen visualiza un determinado sentido interpretativo de la letra. El texto puede actuar como elemento de composición del conjunto visual del mensaje, alcanzando un cierto protagonismo.

- d) la contradicción entre imagen y palabra, con la consiguiente creación de extrañeza en el observador (se utiliza como llamada de atención).

2.2.6. Lectura de textos icono verbales

La competencia busca que los estudiantes analicen críticamente textos ícono-verbales (TIV), entendidos como un conjunto de códigos lingüísticos (texto verbal), no lingüísticos (imágenes o íconos) y paralingüísticos (formato, tamaño de letra) que se interrelacionan para configurar el mensaje. Los significados de dichos textos serán reconstruidos por los estudiantes con diversos propósitos, entre los que se encuentran la identificación de información importante presente en el TIV, así como, la finalidad comunicativa del emisor del mismo.

Considerando que nuestros estudiantes en el mundo actual se ven enfrentados cada vez con más frecuencia a diversos estímulos visuales y audiovisuales, es importante que estos puedan reflexionar críticamente en torno a ellos, de modo que puedan aceptar o rechazar conscientemente los mensajes transmitidos. Asimismo, la importancia de evaluar la comprensión de este tipo de textos, es que permite explorar la habilidad del estudiante para identificar tanto los aspectos formales (la forma cómo se presenta la información) como los aspectos de contenido (lo que se dice en el texto) y relacionarlos, con el propósito de entender cabalmente el mensaje transmitido y la intención comunicativa del emisor. (MED – DINEIP, 2000)

DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Comprensión: Conocimiento más o menos profundo del significado de algo (objeto , hecho ,proceso ,cualidades) .En pedagogía , hace referencia a la operación por la cual un sujeto conoce lo que le es comunicado y puede servirse de las ideas ,habilidades o destrezas que le han sido transmitidas.

Comprensión Lectora: Es la capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la **comprensión** global del texto mismo, relacionándolas así con las ideas que ya se tienen, para enriquecer o reformular sus conocimientos; este es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto.

Estrategias: Es un plan para dirigir un asunto, que se compone de una serie de acciones planificadas que ayudan a tomar decisiones y a conseguir los mejores resultados posibles. La estrategia está orientada a alcanzar un objetivo siguiendo una pauta de actuación.

Lectura : Acción de leer ,es decir ,de recorrer con los ojos unos signos de escritura, bien emitiendo los sonidos de los cuales son los signos (lectura en voz alta) bien percibiendo el significado del conjunto que constituye (lectura mental o silenciosa).

Texto icono verbal: Texto elaborado por un enunciador que contiene a la vez un código lingüístico y un código de imagen que se ordenan según una estructura, un punto de vista y un propósito para dirigirse a un enunciado.

CAPITULO III MATERIAL Y MÉTODOS

3.1. MATERIAL:

3.1.1 Población

En el presente estudio de investigación se consideró como población objeto de estudio a los estudiantes matriculados en el año lectivo 2015 en el segundo grado de educación primaria en la Institución Educativa N° 80074 “María Caridad Agüero de Arresse” – Virú, El tamaño poblacional ascendió a 204 estudiantes distribuidos de la siguiente manera.

CUADRO N° 1
Distribución de la población de investigación de la Institución Educativa
N° 80074 “María Caridad Agüero de Arresse” – Virú, 2015

Aulas	N° de niños	N° de niñas	Total
2° “A”	15	19	34
2° “B”	18	16	34
2° “C”	17	17	34
2° “D”	14	20	34
2° “E”	17	17	34
2° “F”	19	15	34
Total	100	104	204

Fuente: Nóminas de matrícula de la dirección de la I.E

3.1.2 Muestra:

La muestra de estudio fue intencional, dado que los grupos se encontraban ya formados en secciones. Se eligió a la sección del 2° “E” como grupo control y a la de 2° “F” como grupo experimental, en concordancia con el diseño cuasiexperimental. (Sierra, 2000).

CUADRO N° 2

Distribución de la muestra de investigación de la Institución Educativa N° 80074 “María Caridad Agüero de Arresse” – Virú, 2015

Aulas	N de niños	N de niñas	Total
2° “E”	17	17	34
2° “F”	19	15	34
Total	40	38	68

Fuente: Nóminas de matrícula de la dirección de la I.E

3.1.3 Unidad de Análisis:

Estuvo constituida por los alumnos del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 80074 “María Caridad Agüero de Arresse” – Virú, 2015.

3.1.4 Criterios de Inclusión:

Alumnos matriculados y que asisten regularmente al segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 80074 “María Caridad Agüero de Arresse” – Virú, 2015.

3.1.5 Criterios de Exclusión:

Alumnos del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 80074 “María Caridad Agüero de Arresse” – Virú, que se encuentren desaprobados en más de áreas curriculares y registren más del 30% de inasistencia.

3.2 MÉTODO

3.2.1 Tipo de investigación.

Por la relación entre variables, el presente estudio es explicativo, por su finalidad es aplicado y por el diseño de investigación es cuasiexperimental. (Hernández, 2014).

3.2.2 Diseño de investigación:

El diseño de investigación empleado es el cuasi experimental, denominado “Diseño cuasiexperimental de dos grupos con aplicación de pre y postest”, cuyo esquema es:

G.E.	:	O1	x	O2
-------------	----------	-----------	----------	-----------

G.C.	:	O3	---	O4
-------------	----------	-----------	------------	-----------

Dónde:

G. E.: Grupo Experimental

G. C.: Grupo Control

O₁ y O₃: Observaciones iniciales (pre-test)

O₂ y O₄: Observaciones finales (post-test)

X: Textos icono verbales.

- : Ausencia de la variable experimental.

3.2.3 Variables de estudio

Variable Independiente

Textos icono verbales.

Variable Dependiente

Comprensión lectora

3.2.4. Operacionalización de las variables:

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicador	Escala de medición	Instrumento
VI. Textos iconos verbales	Es un taller realizado a partir de los textos , cada texto desarrollado en los tres niveles: literal, inferencial y crítico intertextual, así mismo cada nivel en tres momentos de las actividades: básica, práctica y de aplicación es pertinente realizar los resultados finales por cada nivel en relación con los datos obtenidos en la prueba inicial.	Es un instrumento realizado a partir de los textos , cada texto desarrollado en los tres niveles: literal, inferencial y crítico Intertextual, así mismo cada nivel en tres momentos de las actividades: Inicio, práctica y salida.	Estructura	Prevé las actividades del programa Consigna como organizar las actividades. Manifiesta la forma de ejecución de las actividades en un cronograma.	Cualitativa ordinal politómica	Guía de observación
			Características	Consigan las formas desarrollar los textos iconos verbales	Cualitativa ordinal politómica	
			Evaluación	Presenta formas de evaluación la comprensión lectora haciendo uso de los textos iconos verbales Presenta indicadores de evaluación. Presenta los instrumentos de evaluación.	Cualitativa ordinal politómica Cualitativa ordinal politómica	

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicador	Escala de medición	Instru mento
Comprensión lectora	Es la reconstrucción de significados que hace el lector basado en la información que obtiene del material leído, así	Es la puntuación obtenida por las niñas y niños en el instrumento para evaluar la comprensión lectora.	Literal	Identifica ideas específicas del texto icono verbal Identifica los detalles propios de los personajes. Reconocen el lugar donde se desarrolla la historia a partir de personajes.	Cualitativa ordinal politémica	Pre test Post test

	<p>como de la información previa que posee sobre el tema (Gómez & Palacio, 2005)</p>		<p>Inferencial</p>	<p>Reconoce el significado de palabras o expresiones a partir del contexto de la lectura. Reconoce las relaciones semánticas entre dos o más proposiciones. Identifica referentes de distinto tipo. Realizan inferencias de causa y efecto. Reconoce la idea principal del texto icono verbal leído. Infieren por las expresiones de los personajes, en un texto icono – verbal su estado de ánimo. Deducen la enseñanza o moraleja del texto icono verbal leído.</p>	<p>Cualitativa ordinal politómica</p>	
			<p>Critico</p>	<p>Realiza comentarios sobre las actuaciones de ciertos personajes. Relaciona el texto con algunas situaciones de la vida cotidiana o con otros textos.</p>	<p>Cualitativa ordinal politómica Cualitativa ordinal politómica</p>	

3.2.5 Técnica e Instrumentos de recolección de datos:

Técnicas:

Las técnicas que se utilizaron para obtener la información sobre el nivel deseado de los alumnos son las siguientes técnicas:

OBSERVACIÓN: esta técnica nos permitió captar la información sobre la comprensión lectora de los alumnos frente al uso de los textos icono verbales

TEST: en su modalidad de pre y post test nos sirvió para medir el nivel de comprensión lectora antes y después de la experimentación.

Instrumentos de recolección de información

Lista de cotejo: Instrumento estructurado que sirvió para evaluar el progreso de los alumnos y también el impacto de los textos iconos verbales; se usó durante la aplicación del programa.

Registro de campo: Instrumento orientado a registrar aspectos vinculados con la operatividad del programa e incidentalmente, para la recogida de datos que puedan triangularse posteriormente con los obtenidos al aplicar el pre y postest.

Pretest y Postest de Comprensión Lectora: Instrumento para medir sistemáticamente el desarrollo de la comprensión lectora, a través de los constructos constitutivos.

3.2.5 Procedimiento de recolección de datos:

- a. Organizar los datos.
- b. Elaboración de los cuadros estadísticos.
- c. Vaciado de los datos a la matriz.
- d. Elaboración de los cuadros estadísticos.
- e. Elaboración de los gráficos estadísticos.
- f. Interpretación de los cuadros y gráficos

Los datos obtenidos se organizaron y procesaron utilizando el programa estadístico Excel y SPSS. Además para el análisis e interpretación de los datos se utilizó:

Medidas de Tendencia Central

Promedio (\bar{X}): Se empleó para determinar la calificación central que representa al grupo de estudio, y cuya diferencia de medias me permitirá demostrar la significatividad de la propuesta pedagógica.

$$\bar{X} = \frac{\sum X_i}{n}$$

Nota: Procesamiento utilizando programa estadístico Excel y SPSS.

Medidas de Dispersión

Se empleó para determinar la variación de las puntuaciones obtenidas por el grupo de estudio respecto a la puntuación promedio, la cual indica si el grupo en sus resultados es homogéneo o no, así como la significatividad de sus calificaciones.

- Varianza (S^2) $S^2 = \frac{\sum (X_i - \bar{X})^2}{n - 1}$
- Desviación estándar (S) $S = \sqrt{S^2}$
- Coeficiente de Variación Porcentual (CV%)

$$Cv\% = \frac{S}{\bar{X}} \times 100\%$$

Prueba de hipótesis

Se utilizó la prueba t de Student correspondiente al modelo de diferencia de medias para grupos independientes con varianza desconocida. Esta es una prueba estadística que sirve para evaluar a dos grupos que se diferencian significativamente, es decir se aplica un estímulo al grupo experimental, mientras que al grupo control no.

Estadístico de Prueba

$$t_v = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1) \cdot S_1^2 + (n_2 - 1) \cdot S_2^2}{n_1 + n_2 - 2} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

que se distribuye con $v=n_1+n_2-2$ Grados de Libertad.

IV CAPITULO

RESULTADOS

Tabla 1: DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS Y NIÑAS DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 80074 “MARÍA CARIDAD AGÜERO DE ARRESSE” DE VIRÚ – TRUJILLO, 2015

NIVEL	G. control				G. experimental			
	PRETEST		POSTEST		PRETEST		POSTEST	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
INICIO	23	67%	23	67%	24	70%	5	15%
PROCESO	7	21%	5	15%	5	15%	3	9%
L.PREVISTO	3	9%	3	9%	3	9%	5	15%
L. DESTACADO	1	3%	3	9%	2	6%	21	61%
TOTAL	34	100%	34	100%	34	100%	34	100%

FUENTE: Matriz de puntajes de aplicación del pre y postest.

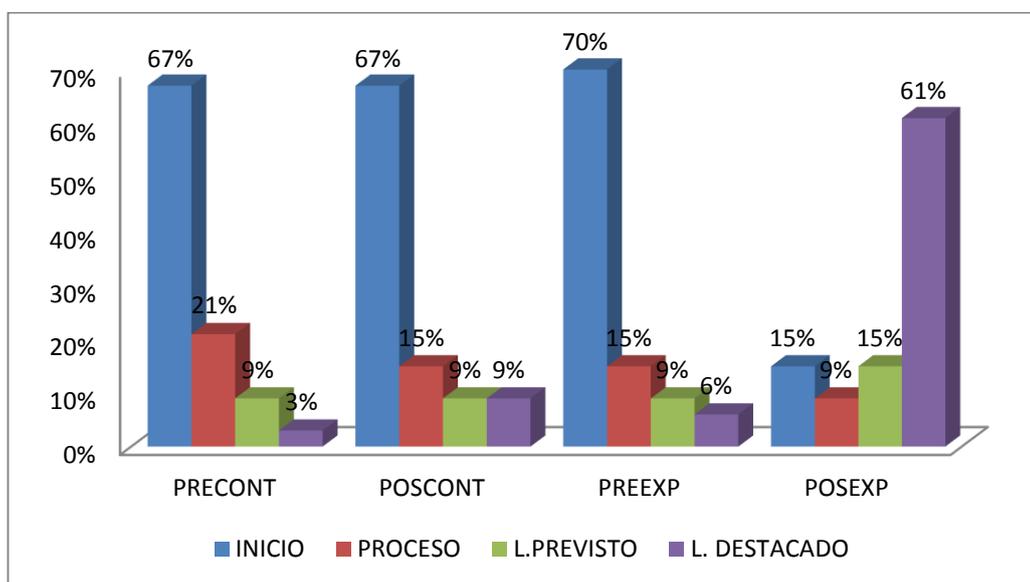
DESCRIPCION

En la Tabla 1, se aprecia que en el pretest, el 67% (23) de los estudiantes del grupo control no superaron el nivel de inicio, el 21% (7) estuvo comprendido en el nivel de proceso y el nivel de logro fue alcanzado por el 12% (4).

En el caso del grupo Experimental el 70%(24) alcanzó el nivel de inicio, el 15% (5) el nivel de proceso e idéntico porcentaje 15% (5) alcanzó el nivel de logro.

En el postest se observa que el 67% (23) de los alumnos del grupo del grupo control estuvo en el nivel de inicio, el 15% (5) en el nivel de proceso y el 18% (6) alcanzó el nivel de logro. Con relación al grupo experimental el 15% (5) de los estudiantes estuvo comprendido en el nivel de inicio, el 9% (3) en el nivel de proceso y el 76% (26) alcanzó el nivel de logro.

Grafica 1: DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS Y NIÑAS DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 80074 “MARÍA CARIDAD AGÜERO DE ARRESSE” DE VIRÚ – TRUJILLO, 2015



FUENTE: Datos de la tabla 1.

Tabla 2: DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN LITERAL EN NIÑOS Y NIÑAS DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 80074 “MARÍA CARIDAD AGÜERO DE ARRESSE” DE VIRÚ – TRUJILLO, 2015

NIVEL	G. control		G. experimental		G. control		G. experimental	
	PRETEST		POSTEST		PRETEST		POSTEST	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
INICIO	23	67%	21	61%	21	61%	3	9%
PROCESO	6	18%	6	18%	7	21%	5	15%
L.PREVISTO	3	9%	3	9%	3	9%	6	18%
L. DESTACADO	2	6%	4	12%	3	9%	20	58%
TOTAL	34	100%	34	100%	34	100%	34	100%

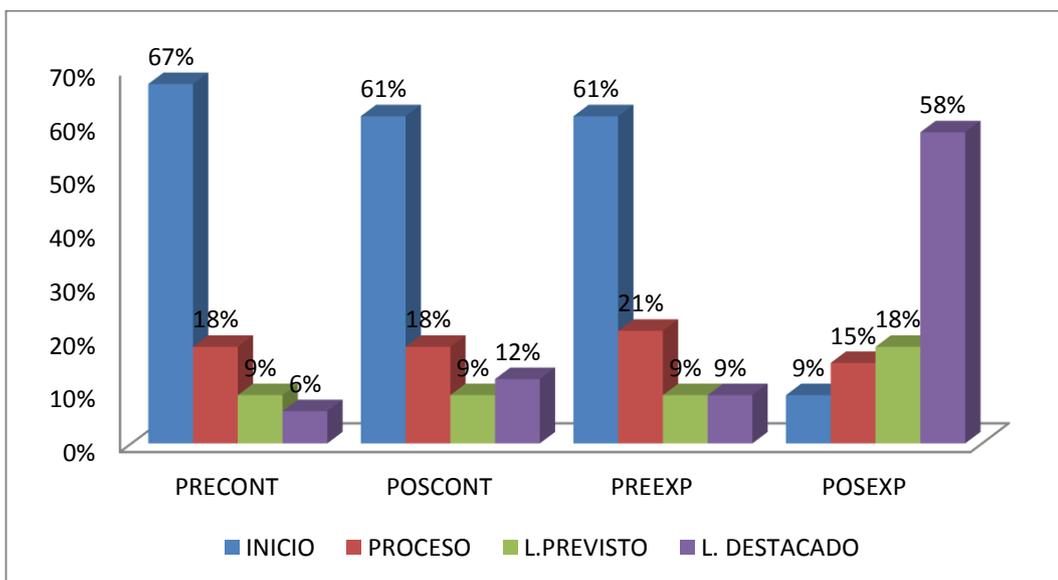
FUENTE: Matriz de puntajes de aplicación del pre y postest.

DESCRIPCION

La dimensión literal ligada a la capacidad de comprensión de textos, evidenció los siguientes resultados, como se muestra en la Tabla 2, donde se aprecia que en el pretest, el 67% (23) de los estudiantes del grupo control no superaron el nivel de inicio, el 18% (6) estuvo comprendido en el nivel de proceso y el nivel de logro fue alcanzado por el 15% (5). En el caso del grupo Experimental el 61%(21) alcanzó el nivel de inicio, el 21% (7) el nivel de proceso y el 18% (6) alcanzó el nivel de logro.

En el postest se observa que el 61% (21) de los alumnos del grupo del grupo control estuvo en el nivel de inicio, el 18% (6) en el nivel de proceso y el 21% (7) alcanzó el nivel de logro. Con relación al grupo experimental el 9% (3) de los estudiantes estuvo comprendido en el nivel de inicio, el 15% (5) en el nivel de proceso y el 76% (26) alcanzó el nivel de logro.

Grafica 2: DESARROLLO DE LA DIMENSION LITERAL EN NIÑOS Y NIÑAS DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 80074 “MARÍA CARIDAD AGÜERO DE ARRESSE” DE VIRÚ – TRUJILLO, 2015



FUENTE: Datos de la tabla 2.

Tabla 3: DESARROLLO DE LA DIMENSION INFERENCIAL EN NIÑOS Y NIÑAS DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 80074 “MARÍA CARIDAD AGÜERO DE ARRESSE” DE VIRÚ – TRUJILLO, 2015

NIVEL	G. control				G. experimental			
	PRETEST		POSTEST		PRETEST		POSTEST	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
INICIO	27	79%	23	67%	25	73%	5	15%
PROCESO	4	12%	5	15%	6	18%	5	15%
L.PREVISTO	2	6%	3	9%	2	6%	6	18%
L. DESTACADO	1	3%	3	9%	1	3%	18	52%
TOTAL	34	100%	34	100%	34	100%	34	100%

FUENTE: Matriz de puntajes de aplicación del pre y postest.

DESCRIPCION

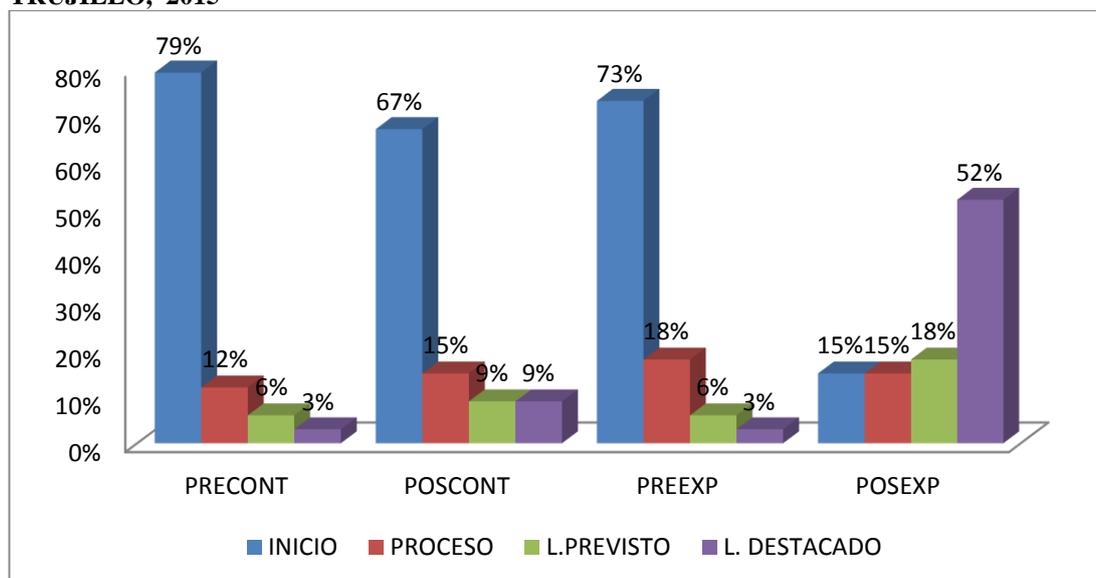
La dimensión inferencial ligada a la capacidad de comprensión de textos, evidenció los siguientes resultados, como se muestra en la Tabla 3, donde se aprecia que en el pretest, el 79% (27) de los estudiantes del grupo control no superaron el nivel de inicio, el 12% (4) estuvo comprendido en el nivel de proceso y el nivel de logro fue alcanzado por el 9% (3). En el caso del grupo Experimental el 73%(25) alcanzó el nivel de inicio, el 18% (6) el nivel de proceso y el 9% (3) alcanzó el nivel de logro.

En el postest se observa que el 67% (23) de los alumnos del grupo del grupo control estuvo en el nivel de inicio, el 15% (5) en el nivel de proceso y el 18% (6) alcanzó el nivel de logro. Con relación al grupo experimental el 15% (5) de los estudiantes estuvo comprendido en el nivel de inicio e idéntico porcentaje 15% (5) en el nivel de proceso y el 70% (24) alcanzó el nivel de logro.

De acuerdo a los resultados expuestos, se aprecia que en el pretest la distribución porcentual de los estudiantes de ambos grupos, según niveles de desarrollo de la dimensión inferencial muestran la misma tendencia; sin embargo en el postest las tendencias son diferentes ya que el nivel de logro del grupo experimental 70% (24) fue superior en prácticamente 4 veces al del grupo control 18% (6).

Grafica 3: DESARROLLO DE LA DIMENSION INFERENCIAL EN NIÑOS Y NIÑAS DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN

EDUCATIVA N° 80074 “MARÍA CARIDAD AGÜERO DE ARRESSE” DE VIRÚ – TRUJILLO, 2015



FUENTE: Datos de la tabla 3.

Tabla 4: DESARROLLO DE LA DIMENSION CRITICA EN NIÑOS Y NIÑAS DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 80074 “MARÍA CARIDAD AGÜERO DE ARRESSE” DE VIRÚ – TRUJILLO, 2015

NIVEL	G. control				G. experimental			
	PRETEST		POSTEST		PRETEST		POSTEST	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
INICIO	25	73%	23	67%	23	67%	4	12%
PROCESO	6	18%	5	15%	7	21%	4	12%
L.PREVISTO	2	6%	3	9%	3	9%	7	21%
L. DESTACADO	1	3%	3	9%	1	3%	19	55%
TOTAL	34	100%	34	100%	34	100%	34	100%

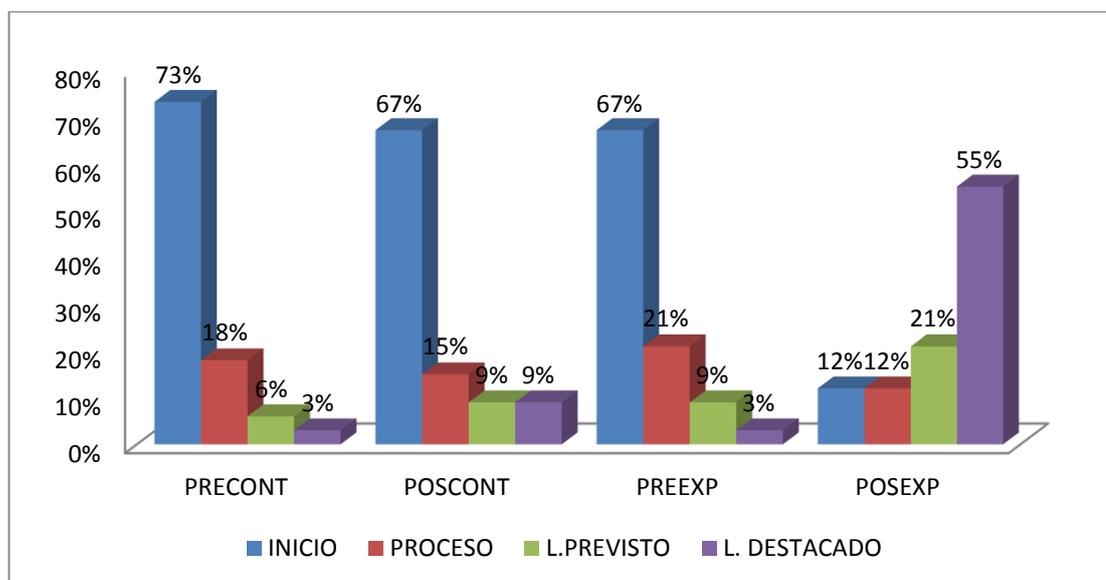
FUENTE: Matriz de puntajes de aplicación del pre y postest.

DESCRIPCION

La dimensión crítica ligada a la capacidad de comprensión de textos, evidenció los siguientes resultados, como se muestra en la Tabla 4, donde se aprecia que en el pretest, el 73% (25) de los estudiantes del grupo control no superaron el nivel de inicio, el 18% (6) estuvo comprendido en el nivel de proceso y el nivel de logro fue alcanzado por el 9% (3). En el caso del grupo Experimental el 67%(23) alcanzó el nivel de inicio, el 15% (5) el nivel de proceso y el 18% (6) alcanzó el nivel de logro.

En el postest se observa que el 67% (23) de los alumnos del grupo control estuvo en el nivel de inicio, el 21% (7) en el nivel de proceso y el 12% (4) alcanzó el nivel de logro. Con relación al grupo experimental el 12% (4) de los estudiantes estuvo comprendido en el nivel de inicio e idéntico porcentaje 12% (4) en el nivel de proceso y el 76% (26) alcanzó el nivel de logro.

Grafica 4: DESARROLLO DE LA DIMENSION CRITICA EN NIÑOS Y NIÑAS DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 80074 “MARÍA CARIDAD AGÜERO DE ARRESSE” DE VIRÚ – TRUJILLO, 2015



FUENTE: Datos de la tabla 4.

Tabla 5: INDICADORES ESTADISTICOS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS Y NIÑAS DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 80074 “MARÍA CARIDAD AGÜERO DE ARRESSE” DE VIRÚ – TRUJILLO, 2015

	CONTROL		EXPERIMENTAL	
	PRE	POST	PRE	POST
COMPRESION		27,3529		48,0588
X	23,9118	13,29589	24,2059	10,65703
S	11,91731		13,04254	
LITERAL		9,6176		16,1176
X	8,6471	4,83682	8,5882	3,72351
S	4,47134		5,03393	
INFERENCIAL		8,7941		15,7647
X	7,4412	4,45706	7,5588	3,75022
S	3,84701		4,08390	
CRITERIAL		8,9412		16,1765
X	7,8235	4,49202	8,0588	3,39760
S	4,00356		4,48527	

FUENTE: Matriz de puntajes de aplicación del pre y postest.

DESCRIPCION

De acuerdo a los resultados de la tabla 5, se aprecia que los promedios de los grupos control y experimental en el pretest de comprensión lectora fueron de 23.9118 y 24.2059, oscilando sus desviaciones estándar alrededor de los 12 puntos, mientras que en el postest los promedios fueron de 27.3529 y 48.0588 respectivamente, oscilando sus desviaciones estándar alrededor de los 12 puntos.

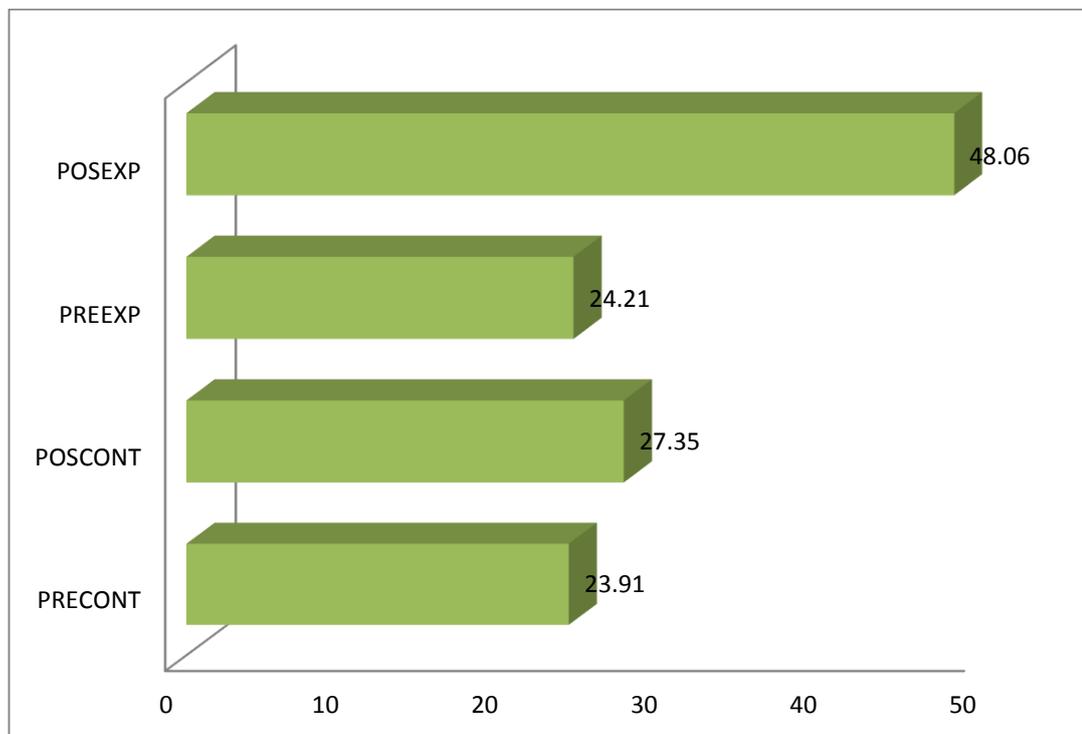
Con relación a la dimensión literal los promedios en el pretest de los grupos control y experimental fueron de 8.6471 y 8.5882, oscilando sus desviaciones estándar alrededor de los 5 puntos, mientras que en el postest los promedios fueron de 9.6176 y 16.1176, oscilando sus desviaciones estándar alrededor de los 4 puntos.

En lo concerniente a la dimensión inferencial los promedios en el pretest de los grupos control y experimental fueron de 7.4412 y 7.5588, oscilando sus

desviaciones estándar alrededor de los 4 puntos, mientras que en el postest los promedios fueron de 8.7941 y 15.7647, oscilando sus desviaciones estándar alrededor de los 4 puntos.

Con respecto a la dimensión crítica los promedios en el pretest de los grupos control y experimental fueron de 7.8235 y 8.0588, oscilando sus desviaciones estándar alrededor de los 4.2 puntos, mientras que en el postest los promedios fueron de 8.9412 y 16.1765, oscilando sus desviaciones estándar alrededor de los 4 puntos.

Grafica 5: INDICADORES ESTADISTICOS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS Y NIÑAS DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 80074 “MARÍA CARIDAD AGÜERO DE ARRESSE” DE VIRÚ – TRUJILLO, 2015



FUENTE: Datos de la tabla 5.

Tabla 6: PRUEBA DE HIPOTESIS DEL POSTEST DE COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS Y NIÑAS DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 80074 “MARÍA CARIDAD AGÜERO DE ARRESSE” DE VIRÚ – TRUJILLO, 2015

HIPOTESIS	F	Sig.	t	gl	Sig. (unilateral)
Varianzas iguales	2,287	,135	-7,085	66	,000
No se asumen varianzas iguales			-7,085	63,014	,000

DESCRIPCION

Apreciamos que en el posttest de comprensión lectora, con respecto a la prueba de Levene de igualdad de varianzas que el p-valor es de $0,135 > 0,05$, lo cual implica que debemos considerar que las varianzas de ambos grupos son iguales, además con respecto a la prueba t para la igualdad de medias que el p-valor obtenido fue de $0,000$ el cual es inferior al nivel de significancia de $0,05$, lo cual nos sugiere que debemos rechazar la hipótesis nula es decir rechazar que los promedios de la comprensión de textos en el posttest de los grupos control y experimental fueron iguales, debiendo aceptar con el 95% de confianza la superioridad de la media del grupo experimental con respecto a la media del grupo control.

Tabla 7: PRUEBA DE HIPOTESIS DE LA DIMENSION LITERAL- POSTEST EN NIÑOS Y NIÑAS DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 80074 “MARÍA CARIDAD AGÜERO DE ARRESSE” DE VIRÚ – TRUJILLO, 2015

	F	Sig.	t	gl	Sig. (unilateral)
Varianzas iguales	3,511	,065	-6,209	66	,000
No se asumen varianzas iguales			-6,209	61,947	,000

DESCRIPCION

Apreciamos que en el postest de comprensión de textos, en la dimensión literal con respecto a la prueba de Levene de igualdad de varianzas que el p-valor es de $0,065 > 0,05$, lo cual implica que debemos considerar que las varianzas de ambos grupos son iguales, además con respecto a la prueba t para la igualdad de medias que el p-valor obtenido fue de 0.000 el cual es inferior al nivel de significancia de 0.05, lo cual nos sugiere que debemos rechazar la hipótesis nula es decir rechazar que los promedios de la dimensión literal en el postest de los grupos control y experimental fueron iguales, debiendo aceptar con el 95% de confianza la superioridad de la media del grupo experimental con respecto a la media del grupo control.

Tabla 8: PRUEBA DE HIPOTESIS DE LA DIMENSION INFERENCIAL- POSTEST EN NIÑOS Y NIÑAS DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 80074 “MARÍA CARIDAD AGÜERO DE ARRESSE” DE VIRÚ – TRUJILLO, 2015

	F	Sig.	t	gl	Sig. (unilateral)
Varianzas iguales	1,220	,273	-6,978	66	,000
No se asumen varianzas iguales			-6,978	64,125	,000

DESCRIPCION

Apreciamos que en el postest de comprensión de textos, en la dimensión inferencial, en la primera fila de la tabla 12 con respecto a la prueba de Levene de igualdad de varianzas que el p-valor es de $0,273 > 0,05$, lo cual implica que debemos considerar que las varianzas de ambos grupos son iguales, además con respecto a la prueba t para la igualdad de medias que el p-valor obtenido fue de 0.000 el cual es inferior al nivel de significancia de 0.05, lo cual nos sugiere que debemos rechazar la hipótesis nula es decir rechazar que los promedios de la dimensión inferencial en el postest de los grupos control y experimental fueron iguales, debiendo aceptar con el 95% de confianza la superioridad de la media del grupo experimental con respecto a la media del grupo control.

Tabla 9: PRUEBA DE HIPOTESIS DE LA DIMENSION INFERENCIAL- POSTEST EN NIÑOS Y NIÑAS DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 80074 “MARÍA CARIDAD AGÜERO DE ARRESSE” DE VIRÚ – TRUJILLO, 2015

	F	Sig.	t	gl	Sig. (unilateral)
Varianzas iguales	3,280	,075	-7,491	66	,000
No se asumen varianzas iguales			-7,491	61,447	,000

DESCRIPCION

Apreciamos que en el postest de comprensión de textos, en la dimensión criterial, en la primera fila de la tabla 13 con respecto a la prueba de levene de igualdad de varianzas que el p-valor es de $0,075 > 0,05$, lo cual implica que debemos considerar que las varianzas de ambos grupos son iguales, además con respecto a la prueba t para la igualdad de medias que el p-valor obtenido fue de 0.000 el cual es inferior al nivel de significancia de 0.05, lo cual nos sugiere que debemos rechazar la hipótesis nula es decir rechazar que los promedios de la dimensión criterial en el postest de los grupos control y experimental fueron iguales, debiendo aceptar con el 95% de confianza la superioridad de la media del grupo experimental con respecto a la media del grupo control.

CAPITULO IV

DISCUSION DE RESULTADOS

La comprensión lectora, guarda estrecha relación con la falta de dominio del lenguaje simbólico sea o no de carácter icónico, los resultados obtenidos en el pretest avalan dicha problemática puesto que en la Tabla 1, donde se aprecia que en el pretest, el 67% (23) de los estudiantes del grupo control no superaron el nivel de inicio, el 21% (7) estuvo comprendido en el nivel de proceso y el nivel de logro fue alcanzado por el 12% (4).

En el caso del grupo Experimental el 70%(24) alcanzó el nivel de inicio, el 15% (5) el nivel de proceso e idéntico porcentaje 15% (5) alcanzó el nivel de logro. Es evidente que cuando no existe una propuesta pedagógica en relación con el estilo de aprendizaje del alumno, y más concretamente en relación con la comprensión lectora, la tendencia hacia la obtención de niveles bajos de logro es inevitable Renzolli (2009).

Por el contrario, en el postest se apreció que el 67% (23) de los alumnos del grupo del grupo control estuvo en el nivel de inicio, el 15% (5) en el nivel de proceso y el 18% (6) alcanzó el nivel de logro. Con relación al grupo experimental el 15% (5) de los estudiantes estuvo comprendido en el nivel de inicio, el 9% (3) en el nivel de proceso y el 76% (26) alcanzó el nivel de logro.

La mejora de los alumnos que conformaron el grupo experimental se explica científicamente porque a ellos se les administro el taller de textos ícono verbales , basado en estrategias de lectura con una gama de iconos significativos para los niños.

Estos resultados se condicen con los resultados alcanzados por Govea en el año 2011, quien en su investigación denominada “Influencia de la lectura extensiva en La actitud y comprensión crítica” Universidad Nacional

Experimental “Francisco de Miranda” en Coro, Estado Falcón, Venezuela ;
llego a las siguientes conclusiones: El programa de lectura extensiva de historias cortas para los estudiantes en cuestión, permitió que los estudiantes leyeran diversos textos fáciles de manera rápida y con poco uso del diccionario.

Se logró que los alumnos comprendieran las historias de manera excelente, con un alto nivel de disfrute, de aprendizaje y familiaridad. Por lo tanto se pudo comprobar que hubo una influencia positiva del programa de lectura extensiva tanto en la actitud hacia la lectura como en la comprensión crítica de las historias cortas leídas. Los resultados mostraron que el programa promovió actitudes positivas hacia la lectura en ILE (3,01 vs. 3,66) e incrementó el nivel de comprensión crítica de historias cortas (1,87 vs. 2,18), confirmando la hipótesis experimental. Esta investigación demostró que la estrategia de la lectura extensiva es recomendada como una manera productiva de mejorar la actitud y los niveles de comprensión de los estudiantes.

Según Solé (1999) para las teorías constructivistas comprender es asimilar activamente contenidos de aprendizaje; cuando se lee comprensivamente, la nueva información que ofrece el texto, se asimila a las estructuras cognitivas del que lee. Por tanto, comprender el sentido de un texto escrito, es darle significado, es decir que al leer comprensivamente el lector contará con un instrumento eficaz para adquirir nuevos aprendizajes significativos, ya que se relacionará la información dándole una importancia propia a través de un análisis detallado, se reformulará y hará una nueva interrelación (diferenciación progresiva y reconciliación integradora).

A través de ello, el lector comprensivo logrará enriquecer y perfeccionar sus estructuras cognitivas, mejorar su inteligencia, transformar su mente, aprender a aprender significativamente y desarrollar su memoria comprensiva. Efectivamente varios de estos postulados se han incorporado en el programa experimental, de allí que los resultados de mejoramiento en la comprensión lectora hayan sido significativos por cuanto el lenguaje icónico verbal

encaja con el perfil del lector comprensivo, dado que dicho sistema simbólico forma parte de las acciones cotidianas, de allí que presupongan experiencias vivenciales orientadas a la comprensión de textos funcionales o no funcionales..

Con relación a las pruebas de hipótesis es conveniente señalar que la comparación de medias inter grupos en el pretest no evidenciaron diferencias significativas al 95% de confiabilidad tanto para la variable de comprensión lectora como para las dimensiones literal, inferencial y crítica, satisfaciéndose las exigencias del diseño cuasi experimental Sierra (2001).

Todo lo contrario sucedió en el postest pues el p-valor obtenido fue de 0.000 el cual es inferior al nivel de significancia de 0.05, lo cual nos sugiere que debemos rechazar la hipótesis nula es decir rechazar que los promedios de la comprensión lectora en el postest de los grupos control y experimental fueron iguales, debiendo aceptar con el 95% de confianza la superioridad de la media del grupo experimental con respecto a la media del grupo control.

El mismo patrón de comportamiento se evidencio en las dimensiones de comprensión lectora correspondiente, lo cual nos lleva a concluir que la aplicación del taller de textos ícono verbales, influye en el mejoramiento de la comprensión lectora en los niños y niñas del segundo grado de educación primaria de la institución educativa N° 80074 “MARÍA CARIDAD AGÜERO DE ARRESSE” DE VIRÚ – TRUJILLO, 2015 así como en cada una de sus dimensiones.

Este hecho es destacable puesto que según Roberts (2005), los programas de intervención de aprendizaje cuando estructuralmente son robustos, influyen favorablemente en cada una de las particiones conceptuales (dimensiones) a las cuales ha sido sometida la variable o variables objeto de estudio.

CAPITULO V

CONCLUSIONES

- Luego de aplicar el pretest, se determinó que en ambos grupos el 67% de los estudiantes no superaron el nivel de inicio (Tabla N° 1) de desarrollo de su comprensión lectora. Por otro lado, se apreció que los promedios de ambos grupos fueron bajos ya que GC:23.91 mientras que en el GE:24.21 (Tabla N° 5).
- Se diseñó y aplicó un conjunto de talleres basados en la aplicación de textos icono verbales para mejorar el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de educación primaria.
- Luego de aplicar el posttest, se determinó el 67% del grupo control permaneció en el nivel de inicio, mientras que en el grupo experimental en un 74% alcanzaron el nivel de logro (Tabla N° 1) de desarrollo de su comprensión lectora. Por otro lado, se apreció que el promedio del grupo control fue de 27.35 mientras que del grupo experimental fue de 48.06(Tabla N 5)
- Al comparar los promedios del posttest se aprecia que el promedio del GE: 48.06 es significativamente superior al del GC: 27.35, lo cual se corrobora con la prueba de hipótesis, además en la dimensión literal, inferencial y crítica se apreció similar tendencia (Tabla N° 6-9), por lo que concluimos que la aplicación de los textos icono verbales mejoro el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grupo experimental.
- -Luego de aplicar el pretest, se determinó que en ambos grupos más del 70% de los estudiantes no superaron el nivel bajo (Cuadro N° 1) de

desarrollo de su comprensión lectora. Por otro lado, se apreció que en lo concerniente a las dimensiones, se mantuvo la misma tendencia, así tenemos que en las dimensiones literal, inferencial y crítico - valorativa, una proporción superior al 50%, no superaron el nivel bajo de desarrollo (Cuadros 2-4).

CAPITULO VI

RECOMENDACIONES

- 1) A los profesores de aula de nuestras instituciones educativas, implementar con los niños el uso de los textos icono verbales, puesto que se ha determinado científicamente su efecto para mejorar el nivel de desarrollo de la comprensión lectora.

- 2) A los directores de las instituciones educativas promover jornadas de autocapacitación docente para incentivar el uso de estrategias didácticas basadas en el uso de los textos icono verbales en sus docentes para favorecer la comprensión lectora, realizando la integración de áreas curriculares.

- 3) A los profesores de educación primaria replicar el uso de las estrategias motivadoras incidiendo en el desarrollo de la dimensión crítica, puesto que muestra mayor variabilidad en los resultados obtenidos

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonilla Castro, E., & Rodríguez S., P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.
- Catalá, Gloria y otros. (2001) Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1°-6° de primaria), Grao, España
- D'Angelo, M. A. (2007). *La gramática del signo icónico*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Foucault, M. (2002). *las palabras y las cosas, una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2009). *USO DIDÁCTICO DE LOS MEDIOS ICÓNICOS*. Obtenido de Profesora Titular de la Universidad de Salamanca: <http://web.usal.es/~anagy/arti2.htm>
- MED – DINEIP. (2000). *Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores: Programa Curricular del Tercer Ciclo – Quinto y Sexto Grados*. Lima: DINEIP.
- MEF. (2008). *Clasificador de Gastos año 2008*. Lima, Perú: Ministerio de Economía y Finanzas. Resolución Directorial N° 025-2007-EF/76.01.
- Morris, C. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Madrid: Piados (inglés 1938).
- Prieto, I: Elementos para el análisis de mensajes
- Rodríguez , M. I. (2005). *Introducción general a los estudios iconográficos y a su metodología*. Madrid: E-excellence.
- Sánchez, H., & Reyes, C. (1985). *Metodología y diseño de la investigación científica*. Lima: INIDE.

Electronica

www.educar.ec/edu/dipromepg/lenguaje/web12/2_1/2_9.htm

http://www.toscana.edu.co/cms/images/cms/2c0afe_Pb3iq1Oz.pdf

<http://www.monografias.com/trabajos15/lev-vigotsky/levvigotsky.shtml#CONCLU#ixzz3PQS7urDQ>

www.isei-ivei.net/cast/pub/.../lectura_PISA2009completo.pdf

<http://www.capacinet.gob.mx/index.php/estrategias-de-motivacion-en-el-aula>

ANEXOS

Anexo N°1

TEXTOS ÍCONO VERBALES PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA.

I. DATOS GENERALES:

1.1 DENOMINACION:

“Mejoramos nuestra comprensión lectora mediante textos icono verbales”

1.2 CENTRO DE APLICACIÓN:

Institución Educativa N°80074 María Caridad Agüero de Arresse.

1.3 PARTICIPANTES:

Alumnos del 2° “F”

1.4 NUMERO DE ALUMNOS:

68 alumnos

1.5 RESPONSABLE

Rocío Mabel Aguilar Rosas

1.6 DURACION

1.6.1 INICIO: agosto

1.6.2 TERMINO: octubre

1.7 HORARIO DE TRABAJO:

Mañana

II. JUSTIFICACIÓN

El Ministerio de educación promueve en las instituciones educativas el mejoramiento de la calidad educativa con diferentes eventos de capacitación, actualización (taller) y perfeccionamiento docente, como parte de la educación profesional continua en ejercicio; a la vez formula normas y documentos de trabajo con la intención de que sea dicha institución, quien asuma a los niños y adolescentes en su condición humana, es decir de potencial humano del servicio educativo, como lo expone el Proyecto Educativo Nacional al 2021 “la educación que queremos para el Perú” en el marco de la ética y los valores sociales.

Es por eso que es importante desarrollar este trabajo denominado “Mejoramos nuestra comprensión lectora mediante textos ícono verbales” porque permitirá que los niños se involucren en la mejora de su comprensión lectora, así mismo en la lectura de textos ícono verbales, los cuales serán de gran importancia.

III. OBJETIVOS:

GENERAL:

Aplicar, motivar y lograr que los niños y niñas adopten un compromiso de lectura que le permitirá interactuar de manera responsable con los textos ícono verbales.

ESPECIFICOS:

- Desarrollar un taller denominado “Mejoramos nuestra comprensión lectora mediante textos ícono verbales”
- Desarrollar 12 sesiones de aprendizaje relacionados con la comprensión lectora.
- Evaluar progresivamente las actividades programadas para cada sesión.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA:

SECUENCIAS DIDÁCTICA N°01

PROFESORA: Rocío Mabel Aguilar Rosas

CONTENIDO: Reconocimiento del empaque “nivel literal”.

OBJETIVO: Identificará un empaque a partir de sus características

RECURSOS –MEDIOS: Empaques, objetos del entorno (balón, cuaderno, borrador, tablero), fotocopias con actividades.

PROCEDIMIENTO: se realizará la presentación con la actividad de la CANASTA REVUELTA para romper el hielo y de esta manera la presentación del grupo, se trabajará mediante la activación de los conocimientos previos. Posteriormente, mediante la organización de mesa redonda se socializa las temáticas a realizar como también se socializan las mismas unas vez desarrolladas.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

1. ACTIVIDADES BÁSICAS COTIDIANAS:

Saludo: LA CANASTA REVUELTA

ORACIÓN: dirigida por los alumnos espontánea

LA CANASTA DE FRUTAS

La profesora invita a los presentes a sentarse formado un círculo con sillas, el número de sillas debe ser una menos con respecto al número de integrantes; designa a cada uno con el nombre de la fruta. Estos nombres los repiten varias veces, asignando a la misma fruta a varias personas.

Enseguida explica la forma de realizar el ejercicio: el animador empieza a relatar una historia (inventada); cada vez que se dice el nombre de un fruta, las personas que ha recibido ese nombre cambian de asiento (el que al iniciar el juego se quedó de pie intenta sentarse), pero si en el relato aparece la palabra "canasta", todos



cambian de asiento. La persona que en cada cambio queda de pie se presenta. La dinámica se realiza varias veces, hasta que todos se hayan presentado.



Canción de la semana: DOÑA SEMANA

Doña Semana

Tiene Siete Hijitos

Canción infantil

Doña semana tiene siete hijitos

Unos son blancos, otros son negritos

Lunes, Martes, Miércoles, jueves, Viernes, Sábado,

Y domingo el fin, que no trabaja y es un bailarín.

VALOR: RESPETO

El respeto es un valor que permite que el hombre pueda reconocer, aceptar, apreciar y valorar las cualidades del prójimo y sus derechos. Es decir, el respeto es el reconocimiento del valor propio y de los derechos de los individuos y de la sociedad.

Actividades Básicas:

1. Los estudiantes observan lo que el docente les muestra: empaques de papas fritas, chizitos y caramelos, pelota cuaderno, mesa y silla.
2. El docente pregunta la utilidad de cada elemento que muestra.
3. Que los estudiantes dibujen los elementos que sirven para guardar cosas y así conservarlas para que no se dañen.

Actividades Prácticas.

1. Encierra en cuadro los objetos que son empaques



2. A partir de las imágenes hacer un conversatorio sobre la conceptualización

Actividades de Aplicación:

1. Arma el rompecabezas de un empaque de papas fritas.
2. Recorta y pega imágenes del empaque de papas fritas bajo el título respectivo.

EVALUACIÓN:

1. Define y escribe con sus propias palabras el concepto de empaque.
2. Dibuja el empaque que más le gusta.
3. Desarrolla sus actividades con respeto y responsabilidad.

SECUENCIA DIDÁCTICA N°02

Profesora: Rocío Mabel Aguilar Rosas

Participantes: Alumnos de 2° “F”

Contenido: LA IMPORTANCIA DEL EMPAQUE. “NIVEL LITERAL”.

Fecha: 15 de agosto

Objetivo: Hablará sobre la importancia del empaque en la conservación de productos.

Recursos–medios: Un paquete de papas sin destapar y otro destapado del día anterior, material humano, colores, lápiz, hoja de block.

Desarrollo de la sesión:

1. ACTIVIDADES BASICAS COTIDIANAS:

Saludo:

En este caso la profesora deberá pedirles a los alumnos que entre ellos, tomados de la mano, formen dos círculos, uno dentro de otro, enfrentándose cara a cara. Una vez realizado, los círculos deberán comenzar a moverse en forma opuesta, cantando, todos juntos, una canción en común.

Cuando el docente observe que ambos círculos están girando y cantando a la par, deberá decir un número en voz alta. Cuando los participantes lo escuchen tendrán que formar grupos cuya cantidad de personas deberá ser igual a dicho número. De esa forma, irán quedando eliminadas las personas que no logren conformar el grupo. Así se irá repitiendo la actividad hasta que quede un mínimo número de personas.

ORACIÓN: dirigida por los alumnos espontanea

Canción de la semana:

Doña Semana

Tiene Siete Hijitos

Canción infantil

Doña semana tiene siete hijitos

Unos son blancos, otros son negritos

Lunes, Martes, Miércoles, jueves, Viernes, Sábado,

Y domingo el fin, que no trabaja y es un bailarín

VALOR: SOLIDARIDAD

La solidaridad es una de los valores humanos por excelencia, debe fomentarse y fortalecerse. Es un valor maravilloso donde las personas se pueden situar en el lugar del otro y ofrecer la ayuda que éstos necesitan contribuyendo a un mundo más respetuoso con el prójimo.

Actividades Básicas:

1. Los estudiantes observan el paquete de papas fritas sin destapar, y las papas fritas que fueron sacadas de su empaque el día anterior.



2. Dibujan en la hoja de block lo observado.

ACTIVIDADES PRÁCTICAS:

1. Socializar sobre:

¿Estás de acuerdo con que los productos deben estar empacados? ¿Por qué?



¿Qué imágenes del empaque de papas fritas que observaste, te gusta más? ¿Por qué?

¿Qué representa o qué quiere decir para ti esa imagen?

Si pudieras cambiar una de esas imágenes, por cual la reemplazarías ¿Por qué?

Actividades de **Aplicación.**

1. Pega un empaque de papas fritas en la hoja de block.

2. Dibuja el empaque de papas fritas con los cambios que le diste, bajo el título "Mi Empaque de Papas Fritas".

3. Socializar el dibujo que se realizó y seleccionar el que más te gusta con sus compañeros.

EVALUACIÓN.

1. Hablar sobre la importancia de un empaque.

2. Hace aportes a las imágenes de un empaque de papas fritas.

3. Valorar el trabajo de sus compañeros y lo comparte.

SECUENCIAS DIDÁCTICA N°3

Profesora: Rocío Mabel Aguilar Rosas

Participantes: ALUMNOS DEL 2° “F”

Contenido: LA IMAGEN EN EL EMPAQUE DE BOLSA. “NIVEL LITERAL”.

Fecha: 19 de agosto

Objetivo: Describir las imágenes presentes en los empaques

Recursos –medios: Empaque de detergente en polvo, empaque de arroz, cuaderno, colores, lápiz.

Desarrollo de la sesión:

1. ACTIVIDADES BASICAS COTIDIANAS:

Saludo:

NUMEROS

Indicaciones: Se forman filas o una ronda con todos los participantes; los jugadores deben estar siempre en movimiento, es decir caminando. Quien dirige el juego, da la orden:

"Una pareja, dos parejas, tres, cuatro, cinco, seis, siete, etc. Al escuchar la orden, los jugadores deben cogerse de las manos; la persona que quede sin pareja, sale del juego, también si se equivoca de número.

Implementos: Espacio suficiente (salón grande, o al aire libre), a fin de facilitar la formación de los equipos.

ORACIÓN: dirigida por los alumnos espontanea

Canción de la semana: DIOS HIZO EL JARDIN

Dios hizo el lindo pin



pin

Dios hizo cuida los  piu piu

Dios cuida también las 

Y todos los 

Fue Dios quien hizo al  ko ko

La  y los  pio pio

Al , también al  

Y mi bonito  guao guao.

VALOR: Comprensión

Actividades Básicas:

1. Responde: ¿De qué material está elaborado el empaque?
2. Observa el empaque de detergente, describe lo que observas.
3. ¿Cuántos dibujos observas? ¿Qué representa cada dibujo?
4. ¿Para qué son esas imágenes?

Actividades Prácticas:

1. Con ayuda del docente el grupo realiza un pequeño dramatizado con las instrucciones dadas a través en el empaque.

2. Socializa con tus compañeros lo que sucedería si el empaque de detergente no presentara imágenes

3. Piensa qué sucedería si no se siguen las instrucciones de lavado como se encuentran en el empaque. Por ejemplo si se agregan más de la cantidad de detergente que el empaque recomienda.

Actividades de Aplicación:

1. Encierra en cuadro el empaque de detergente:



2. Marca con X el dibujo que representa lo que sucede al no seguir las instrucciones del empaque en forma adecuada.



EVALUACIÓN:

1. Lee las instrucciones representadas a través de imágenes, de un empaque de arroz.

2. Desarrolla las actividades con puntualidad

SECUENCIAS DIDÁCTICA N°4

Profesora: Rocío Mabel Aguilar Rosas

Fecha: 22 de agosto

Contenido: La imagen en el empaque de lata “nivel inferencial”.

Objetivo: Describir las imágenes presentes en los empaques

Recursos –medios: empaque de lata de Nilo, colores, lápiz,

Desarrollo de la sesión:

1. ACTIVIDADES BASICAS COTIDIANAS:

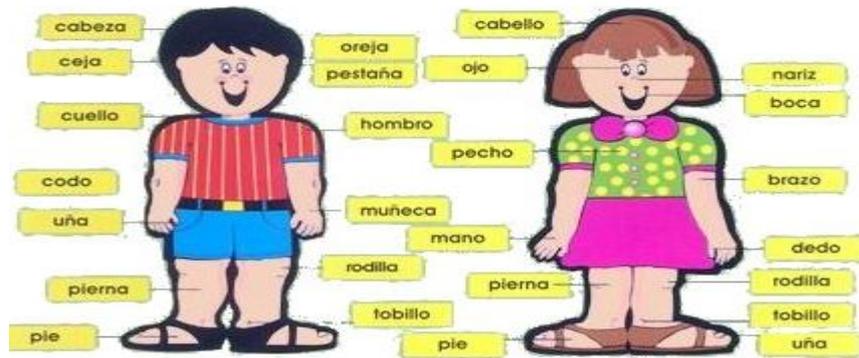
Saludo: LOS SALUDOS CON PARTES DEL CUERPO

La profesora invita a formar dos círculos (uno dentro del otro) con igual número de personas y pide que se miren frente a frente. Es recomendable tener una música de fondo.

Pide que se presenten con la mano y digan su nombre, qué hace, que le gusta y que no le gusta.

Inmediatamente el animador da la señal para que se rueden los círculos cada uno en sentido contrario, de tal forma que le toque otra persona enfrente.

El animador pide que se saluden dándose un abrazo y pregunten a la otra persona las mismas preguntas que hicieron antes, después vuelven a girar de nuevo y esta vez se saludan con los pies, posteriormente con los codos, los hombros, etc.



ORACIÓN: Espontanea

Canción de la semana: DIOS HIZO EL JARDIN

Dios hizo el lindo pin pin

Dios hizo cuida los piu piu

Dios cuida también las

Y todos los

Fue Dios quien hizo al ko ko

La y los pio pio

Al , también al

Y mi bonito guao guao

VALOR: AUTOESTIMA

La capacidad que tiene la persona de valorarse, amarse, apreciarse y aceptarse a sí mismo.

El conjunto de las actitudes del individuo hacia mismo.

Conozco una sola definición de la felicidad: ser un buen amigo de sí mismo

Es el amor que cada persona tiene de sí mismo.

La autoestima está relacionada con muchas formas de conducta. Las personas con una autoestima elevada suelen reportar menos emociones agresivas, negativas y menos depresión que las personas con una autoestima baja.

De modo similar, las personas con una autoestima elevada pueden manejar mejor el estrés y, cuando son expuestas al mismo, experimentan menos efectos negativos en la salud.

Actividades Básicas:

1. Observa el empaque,



menciona sus características.

2. Describe las imágenes presentes en el empaque.

3. Reconoce algunas palabras.

Actividades Prácticas:

1. Responde:

- ¿Qué es lo que más te gusta del empaque? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que menos te gusta del empaque? ¿Por qué?
- ¿Qué le cambiarías al empaque? ¿Por qué?
- ¿Qué otra forma podría tener el empaque?

Actividades de Aplicación:

- Dibuja tu empaque de acuerdo a la forma e imágenes que te gustaría cambiar.
- Describe lo que representa cada imagen que usaste para reemplazar.
- Lee las siguientes palabras que se encuentran en el empaque de MILO.

Subraya las palabras que desconoces:

MILO ENERGÍA TÓMALO VENTAJA CALIENTE LISTO VASO
RECUERDA MALTA COCOA VITAMINA

Elabora una oración con cada una de la(s) palabra(s), que subrayaste.

EVALUACIÓN:

1. Participa activamente en las actividades sugeridas.
2. Expresa en forma adecuada sus gustos e ideas a través de las actividades de aplicación sugeridas.
3. Realiza sus actividades en forma tolerante y responsable.

SECUENCIA DIDÁCTICA N°05

Profesora: Rocío Mabel Aguilar Rosas.

Fecha: 26 de agosto

Contenido: Los diferentes tipos de empaques. Nivel inferencial.

Objetivo: Comprende imágenes presentadas en los diferentes tipos de empaques.

Recursos –medios: Empaque de plástico (lejía), empaque de vidrio (batidos de frutas), empaque de papel cartón (jugo pulp), medio pliego de cartulina, marcadores, lápiz, fotocopia de las actividades prácticas.

1. ACTIVIDADES BASICAS COTIDIANAS:

Saludo:

BOTAR SONRISAS

Indicaciones: Los jugadores forman un círculo. Uno de ellos sonríe forzadamente.

De repente hace el gesto de "agarrar" con la mano la sonrisa y se la bota a otro.

Todos los restantes jugadores, deben permanecer serios; nadie puede sonreír, excepto el que recibe la sonrisa, y hasta cuando la bota hacia otra persona; luego debe permanecer serio. Van saliendo del círculo, los que no cumplen las reglas del juego.

ORACIÓN: Espontanea

Canción de la semana:

Pin Pon es un muñeco,
muy guapo y de cartón,
se lava sus manitas
con agua y con jabón,
se desenreda el pelo
con un peine de marfil,
y aunque se da estirones
no llora y hace así...

VALOR: COMPAÑERISMO

Ayudar sin pedir nada a cambio

- No hablar a espaldas de nadie
- Ser sincero
- No tener prejuicios por su Nacionalidad, religión o forma de pensar.

MATERIALES: tablero, material humano, empaques plásticos, de cartón y de vidrio, colores, marcadores, papel periódico.

Actividades Básicas

1. Observa los tres tipos de empaques.



2. Responde las siguientes preguntas y socialízalas:

¿Cuántos empaques son?

¿De qué material están elaborados?

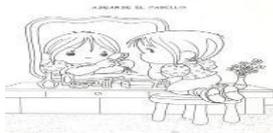
¿Cuál es más seguro? ¿Por qué?

¿Qué forma tienen los empaques?

Actividades Prácticas:

Colorea la respuesta correcta:

1. Según el empaque de plástico, la lejía sirve especialmente para:



2. Según el empaque de  papel

cartón, el pulp se utiliza especialmente cuando:



3. Según el empaque de vidrio, el batido de fruta, es principalmente para:



Actividades de Aplicación:

1. Completa un cuadro comparativo, bajo el título: tipos de empaques. Complétalos con la representación respectiva a través de dibujos. Y recorta y pega su utilidad respectiva.
2. Escribe una oración para cada caso.

EVALUACIÓN:

1. Describe las imágenes de cada empaque.
2. Menciona la utilidad de cada producto que se encuentra en los empaques respectivos.
3. Comparte sus ideas y desarrolla la actividad en grupo.

SECUENCIA DIDACTICA No. 6

Profesora: Rocío Mabel Aguilar Rosas

Fecha: 02 de setiembre

TEMA: Comprensión de textos icónicos verbales “NIVEL INFERENCIAL”

ACTIVIDAD SIGNIFICATIVA: Interpretación de variedad de empaques

OBJETIVO: Reconocer los personajes que intervienen en el texto icónico verbal.

MATERIALES: Empaques, block, tijeras, lápiz, colores, espacio físico, material didáctico.

ACTIVIDADES BASICAS COTIDIANAS:

Saludo:

EL SUPERMERCADO

OBJETIVOS: Aumentar la atención en los participantes

DESARROLLO: Este juego se llama SUPERMERCADO (con todas sus variantes): se sientan todos en ronda sentados en sillas dejando una silla vacía, a cada uno se le da el nombre de algún producto del supermercado (uno es arroz, la otra gaseosa, el otro detergente, y así). El animador comienza a contar una historia (que tenga algún sentido y sea graciosa, obviamente) y a medida que nombra algún elemento del supermercado que figura entre los que posee alguno de los niños, el niño nombrado tiene que darse cuenta e inmediatamente levantarse y correr al lugar vacío de la ronda. Si no lo hace pierde un punto. El último detalle a tener en cuenta es que si el animador, mientras cuenta la historia, dice la palabra

SUPERMERCADO, TODOS deben cambiar de lugar.

Oración: Dirigida por los estudiantes

Canción de la semana:

NIÑO RESPONSABLE

Soy el niño responsable
Del salón, del salón
Hago las tareas con
Mucha dedicación (Bis).
Doy un salto adelante
Y otro hacia atrás
Doy una vueltecita
Y empiezo a bailar (bis)

Valor: Responsabilidad

Una persona es responsable cuando:

- Hace las cosas sin que nadie se las diga dos veces.
- Cuando cumple con sus obligaciones
- Cuando es obediente
- Cuando llega a clase puntualmente
- Cuando ayuda con las tareas de la casa

Actividades Básicas:

1. Observar variedad de empaques, dibujarlos y colorearlo.



Socializar sobre lo que son los empaques.

2. Salir al patio y buscar empaques que se encuentran en el entorno.
3. Socialización sobre la actividad realizada

Actividad Práctica:

1. Observar los diferentes tipos de empaques.



2. Colorear el número que corresponde a la cantidad de muestra de empaques.



3. Hacer un comentario en grupo a partir de las siguientes preguntas:
 - a. ¿Cuántas clases de empaques hay?
 - b. ¿Cuántos empaques hay que hayan conservado alimentos?

- c. ¿Cuántos empaques hay de alimentos bebibles?
 - d. ¿Qué se pueden hacer con los diferentes empaques?
2. Encierra el lugar donde se pueden utilizar los diferentes empaques



Actividad de aplicación

1. Entregar a cada niño medio pliego de cartulina y goma.
2. Colocar sobre el suelo varios empaques que encontraron saliendo del aula de clase.
3. Los niños deben seleccionarlos según su uso y pegarlos en la cartelera.
4. El primero que entregue la cartelera con los empaques y su utilidad es el ganador de la actividad y será reconocido con una carita feliz

EVALUACIÓN

Reconoce los empaques.

Reconoce detalles propios de los empaques.

SECUENCIA DIDACTICA No.7

Profesora: Rocío Mabel Aguilar Rosas

Fecha: 05 de setiembre

TEMA: Comprensión de textos icónico - verbales “CRITICO TEXTUAL”

ACTIVIDAD SIGNIFICATIVA: Interpretación de las instrucciones del empaque

OBJETIVO: Establecer la idea principal del texto (empaque)

RECURSOS: Empaques, block, tijeras, lápiz, colores, espacio físico, material didáctico.

1. ACTIVIDADES BASICAS COTIDIANAS

Saludo

Todos sobre una silla

Descripción: Se colocan las sillas en círculos o filas (Una silla menos a la cantidad de participantes, si son 15 participantes deben usarse 14 sillas), dependiendo del gusto del organizador o del espacio disponible.

[Se puede utilizar música] A la señal del organizador, los participantes comienzan a dar vueltas alrededor las sillas, corriendo, brincando... (Al gusto personal).

Cuando se indique deben sentarse en las sillas, nadie debe quedar parado.

Se va quitando una silla al final de cada ronda. Los participantes (esto no se les indica, deben sentarse en las orillas, pupitre de la silla aunque otro participante esté sentado, o bien en las piernas de sus compañeros) Al final, sólo debe quedar una silla... y ellos deben idearse cómo sentarse “todos en un sola silla”.

Puede contarse hasta el número 10 o más, según lo considere el organizador para dar vueltas. Y dar tres segundos para que todos puedan ubicarse en un asiento. Esto a muchos desesperará y buscarán ganar lugares, desplazando a los demás.

Oración: Espontanea dirigida por los alumnos

Canción de la semana:

Porque, al hablar, digamos la verdad.

Porque la honestidad conserva la amistad.

Porque un error se puede reparar, y al reconocerlo te podrás disculpar.

Valor: Honestidad

Ser honesto es ser real, auténtico, genuino. Ser deshonesto es ser falso, ficticio, impostado. La honestidad expresa respeto por uno mismo y por los demás. La deshonestidad no respeta a la persona en si misma ni a los demás. La honestidad tiñe la vida de apertura, confianza y sinceridad, y expresa la disposición de vivir en la luz. La deshonestidad busca la sombra, el encubrimiento, el ocultamiento. Es una disposición a vivir en la oscuridad.

Actividades Básicas:

1. Llevar empaques que contengan instrucciones.

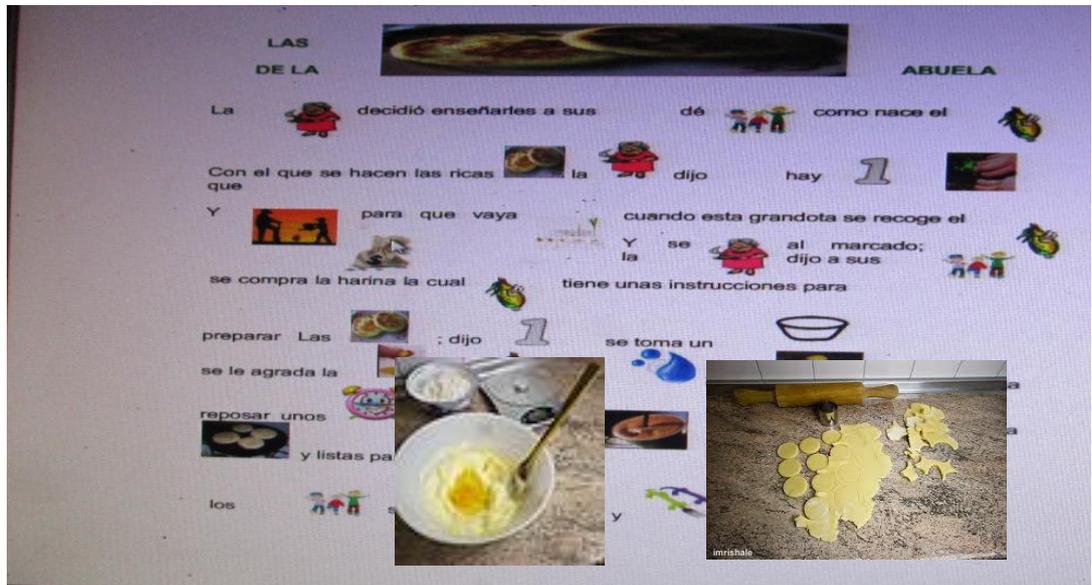


2. Formar dos grupos.
3. Con las orientaciones de la docente y las ideas de los niños dramatizar las instrucciones de los empaques. Realizar trajes con material didáctico del entorno.
4. Cada grupo presenta su dramatización.

Actividad práctica

1. Entregar fotocopias de las instrucciones en pictograma.
2. La docente lee la parte verbal y los niños la parte icónica

2. Marcar con una X que se utilizó para realizar las galletas según las instrucciones recortar y pegar en una hoja de block llevando secuencias



4 Recortar la figura del material que se utiliza para hacer las galletas y pegarla en la cartelera que se realizó en la sexta secuencia didáctica.

Actividad de Aplicación

- Decorar la imagen donde se represente la enseñanza que deja la historia.
- Recortar y pegar en la cartelera.
- Los niños deben leer las instrucciones de los empaques
- Los niños necesitan bañarse a diario
- Los niños deben sus deberes escolares

EVALUACIÓN

- Infieren la idea principal del texto icónico-verbal
- Infieren por las instrucciones de los empaques un texto icónico-verbal.
- Deducen la enseñanza a partir de la idea principal.

SECUENCIA DIDACTICA No. 8

Profesora: Rocio Mabel Aguilar Rosas

FECHA: 09 de setiembre

TEMA: Comprensión de textos icónico verbales nivel “CRITICO TEXTUAL”

ACTIVIDAD SIGNIFICATIVA: Por qué debemos reciclar los empaques

OBJETIVO: Concientizar los niños y niñas de la importancia de reciclar los empaques

MATERIALES: Productos y empaques, block, tijeras, lápiz, colores, espacio físico, material didáctico.

1. ACTIVIDADES BASICAS COTIDIANAS

Saludo:

CAZAR AL RUIDOSO

OBJETIVOS: Ayudar a los niños a ganar confianza en sus movimientos aunque no vean nada.

MATERIALES: Tantos pañuelos como chicos haya menos uno

DESARROLLO: Todos los niños con los ojos vendados menos uno que es el "ruidoso", al que intentan cazar los demás, el primero que lo hace, pasa a hacer de "ruidoso". El "ruidoso" se desplaza lentamente y haciendo distintos ruidos. Se marca una zona determinada de la que no se puede salir.

Oración: Espontanea dirigida por los alumnos

Canción de la semana:

Tu y Yo no tenemos un lugar
que nos una o nos haga ser igual
Tu y Yo nunca vamos a cambiar
mas nos vale aprender a tolerar.

Valor: Tolerancia

La semilla de la TOLERANCIA, sin lugar a dudas, es el AMOR. Semilla que debe plantarse con sumo cuidado desde la más tierna infancia, Cuando hay carencia de amor también hay falta de TOLERANCIA.

Actividades Básicas:

1. Caminata alrededor de la sede con el fin de recolectar la mayor cantidad de empaques.



2. Por medio de la mesa redonda, apropiar los niños del daño que causa los empaques si no se dejan en lugares apropiados.

Actividad Práctica:

1. Seleccionar los empaques y pegarlos en diferentes cartulinas según sus categorías (Confites, mercado, otros.).

Actividades de Aplicación:

1. Comentar con sus compañeros las diferentes circunstancias que se presentar por el inadecuado uso de los empaques.
2. Encerrar en un círculo los efectos que traen los empaques si los dejamos en lugares inapropiados, o semos mal uso de ellos.



3. Formar dos grupos. Cada uno deberá realizar un dibujo en una cartulina representando algunos de las inconvenientes que se presentan si dejamos los empaques en lugares inadecuados.

EVALUACIÓN:

1. Exposición del dibujo realizado en la cartulina y comprensión de las diferentes situaciones que se nos presentan con los empaques.
2. Observar las imágenes de la fotocopia.
3. Clasificar y encerrar en un círculo las acciones positivas y en un cuadrado las negativas, según corresponda. Justifica tu respuesta.