



**UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT**

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN,

Mención en Literatura Infantil y Juvenil

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
COGNITIVA SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN
ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN
SURCO**

Verónica Ángela Bringas Álvarez

Carmela Mercedes Somocurcio Hinojosa

Proyecto para optar el Grado Académico de

MAGISTER

Lima – Perú

2014

UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT

ESCUELA DE POSTGRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA



**EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN COGNITIVA
SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE SEXTO
GRADO DE PRIMARIA EN SURCO**

Verónica Ángela Bringas Álvarez
Carmela Mercedes Somocurcio Hinojosa

Tesis para optar el Grado Académico de

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

Mención en Literatura Infantil y Juvenil

LIMA – PERÚ
2014

INDICE

INTRODUCCIÓN

I.- Planteamiento del problema.....	01
1.1. Descripción del problema.....	01
1.2. Formulación del problema.....	04
1.3. Justificación.....	06
1.4 Limitaciones.....	09
II.- Marco Teórico.....	10
2.1. Antecedentes.....	10
2.2. Bases Teóricas.....	19
2.2.1. Concepto de lectura.....	19
2.2.2. El proceso lector.....	22
2.2.3. Concepto de comprensión lectora.....	24
2.2.4. Factores de la comprensión lectora.....	26
2.2.5. Niveles de comprensión lectora.....	28
2.2.6. Estrategias de comprensión lectora.....	30
2.2.7. Procesos de intervención de mejora de la comprensión lectora...32	
2.2.8. Los programas de intervención cognitiva.....	34
2.2.8.1. Características de los programas de intervención cognitiva.....	34
2.2.8.2. Tipos de programas de intervención cognitiva.....	35

2.2.9. Programas de intervención en la comprensión lectora.....	36
2.2.9.1. Programa “EPL-TRIPLE R”.....	36
2.2.9.2. Entrenamiento en la estrategia estructural.....	37
2.2.9.3. Programa psicopedagógico de comprensión lectora: Aprendo a pensar a través de la lectura (APELEC)	37
2.2.9.4. Programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para comprender la lectura.....	38
2.2.9.5. Método EOS: Programa de refuerzo para la comprensión de textos.....	39
2.2.9.6. Programa de intervención cognitiva para el refuerzo de la comprensión lectora	39
2.3. Definición de términos básicos.....	40
III.- Objetivos.....	43
3.1 Generales.....	43
3.2 Específicos.....	43
IV.- Hipótesis	46
4.1. Principal	46
4.2. Específicas.....	46
V.- Metodología.....	49

5.1. Tipo de investigación.....	49
5.2. Diseño de investigación.....	49
5.3. Variables.....	50
5.4. Población y muestra.....	51
5.5. Instrumentos	53
5.6. Procedimientos.....	56
VI.- Presentación de resultados.....	59
VII.- Discusión.....	68
VIII. Conclusiones.....	73
IX. Recomendaciones.....	75
REFERENCIAS.....	76
ANEXOS.....	83
Anexo 1: Instrumento.....	83
Anexo 2: Programa.....	92

INTRODUCCIÓN

Esta investigación pretende evaluar los efectos de un programa de intervención cognitiva sobre la comprensión lectora de alumnos del sexto grado de primaria en el distrito de Surco.

Partimos de la concepción de la comprensión lectora como el intercambio dinámico en donde el mensaje que transmite el texto es interpretado por el lector, pero a su vez el mensaje afecta al sujeto al enriquecer o reformular sus conocimientos (Cossío, 2004). Por ello, la interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión, ya que el proceso de comprender tiene como base la relación que hace el lector entre la información que le es presentada con la información que tiene almacenada en su mente o conocimientos previos.

La relevancia de este objetivo desde un punto de vista teórico es que aporta al cuerpo de las investigaciones sobre la comprensión lectora en el campo de la psicología cognitiva. La relevancia de este estudio desde un punto de vista práctico es que brinda información valiosa para la formulación de programas de nivelación que permitan acrecentar y mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos del sexto grado y mejorar así su rendimiento académico y, por ende, la calidad de la educación.

Se eligió la variable “niveles de comprensión lectora” porque uno de los problemas centrales de la educación actual es el bajo nivel de comprensión lectora. Esta es una competencia básica del área de comunicación, cuyo desarrollo es de gran importancia en la vida de una persona pues le permite acceder a una serie de posibilidades de desarrollo como los niveles superiores de educación y trabajo. Por ello, si queremos que nuestros alumnos se conviertan en lectores competentes, constructores de significado, en lugar de lectores pasivos que transfieren únicamente la información, es necesario profundizar en su naturaleza, factores que la hacen posible y mejorar la forma de enseñar la comprensión lectora.

Se eligió la variable “Programa de intervención cognitiva”, ya que para que un alumno pueda desarrollar y utilizar las habilidades necesarias para ser un lector competente, es necesario que maneje ciertos pasos o procedimientos que conocemos como estrategias cognitivas. Dichas estrategias básicas deberían adquirirse en el nivel primario; pero, de no ser así, para nivelar a los alumnos en su adquisición, existen programas de intervención de tipo remedial para que los alumnos puedan adquirir y manejar estos procedimientos, de modo que se logre una mejora en su comprensión lectora. Entre la variedad de programas existentes, se eligió aquel que refuerza las habilidades cognitivas necesarias para desarrollar la comprensión lectora tanto con textos literarios como no literarios.

Para probar la hipótesis de que el programa de intervención cognitiva incrementa significativamente los niveles de comprensión lectora de los alumnos de sexto grado de una institución educativa en Surco, se realizaron los siguientes procedimientos generales: tramitación de permisos, aplicación del instrumento para medir el nivel de comprensión lectora, conformación de los grupos y asignación de su condición (experimental o control), aplicación del programa de intervención en el grupo experimental, aplicación del post-test, análisis estadístico de resultados y discusión de los mismos comparándolos con los obtenidos por investigaciones similares.

I.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema:

Diversas investigaciones realizadas con respecto a la lectura y la comprensión lectora (Carreño, 2004; Claux y Cano, 2009; Claux y La Rosa, 2004; Cueto, Andrade y León, 2003; Escurra, 2003; Pinzás, 1993, 2001 y 2003; Thorne, 1991, Thorne y Pinzás, 1988) y las evaluaciones nacionales realizadas por el Ministerio de Educación (2005, 2011, 2012) coinciden en señalar que el rendimiento en comprensión de lectura de los estudiantes peruanos se encuentra por debajo de lo esperado, de acuerdo al grado que cursan.

La educación peruana se encuentra en crisis. Según Diez (2011), las evaluaciones internacionales PISA realizadas el año 2001 y 2009 colocan al Perú entre los últimos de América y los esfuerzos por mejorar esta realidad, si bien han rendido algún fruto según las últimas mediciones internacionales, son todavía insuficientes. Nuestro sistema educativo no genera el nivel de aprendizajes esperado y esto trae consigo alta deserción escolar, bajo nivel formativo, estudiantes con muy poca comprensión lectora, que comprenden, en el mejor de los casos, más que en un nivel literal y evidencian una baja aptitud matemática, y que, por lo tanto, egresan de la escuela sin competencias básicas para la vida y el trabajo.

Comparando los resultados de las pruebas PISA diseñadas por la OCDE, el Perú empezaba el milenio ocupando los últimos lugares de la región en nivel educativo, sólo por encima de Haití. Durante el periodo de 2000 al 2009, el Perú elevó su comprensión lectora 43 puntos, constituyéndose en uno de los países que presenta mayores avances al respecto, pero aún sigue ocupando los últimos lugares de la región; sin embargo, la mejoría se debe a los avances en las zonas rurales, en las zonas urbanas se mantiene casi la misma puntuación (Diez, 2011).

Dentro del ámbito escolar, la lectura es un instrumento que permite a los niños realizar una serie de actividades para continuar adquiriendo aprendizajes. Por ejemplo, con una buena comprensión lectora los niños pueden localizar el dato que necesiten, utilizar el diccionario de manera efectiva, consultar un índice, resolver problemas, interpretar carteles, señales, planos, mapas y gráficos, entre muchas otras posibilidades. Una adecuada comprensión de un texto permite seleccionar información evaluando su importancia y validez, distinguir lo principal de lo secundario, seguir las instrucciones para realizar cualquier tarea, relacionar datos, realizar inferencias, captar una secuencia de hechos, clasificar datos, resumir, sacar conclusiones, acercarse y disfrutar de un texto literario, tomar notas, etc., en suma, contar con la principal habilidad que les permitirá “aprender a aprender”, es decir, aprender por el resto de la vida. (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2001)

Sin embargo, hay factores que impiden que el niño desarrolle su comprensión lectora y acceda a todas las posibilidades mencionadas, como la falta de modelo lector, una inadecuada selección de textos, en muchos casos el poco acceso a los libros y las desalentadoras prácticas escolares que muchas veces hacen que se genere en el alumno un rechazo por la lectura.

El Colegio Champagnat de Surco no es ajeno a esta situación. Partiendo de la consideración que, para que un alumno pueda desarrollar y utilizar las habilidades necesarias para ser un lector competente, es necesario que maneje ciertos pasos o procedimientos que conocemos como estrategias cognitivas, y que dichas estrategias básicas deberían adquirirse durante la formación en el nivel primario, se ha elegido para el presente estudio a los alumnos del sexto grado de primaria para realizar un programa de intervención cognitiva. Dicha institución educativa cuenta actualmente con cuatro aulas de 6º grado de primaria con una población de 33 alumnos por sección que fluctúan entre los 11 a 12 años de edad. Estos presentan dificultades en la comprensión lectora que perjudican su aprendizaje en otras áreas. Como muestra de ello, vemos que, analizando los consolidados de notas de los dos primeros bimestres de este grado en el año escolar 2012, en la capacidad de comprensión, en las destrezas de identificar y analizar que tienen en común las áreas de Comunicación, Personal Social, Ciencias y Religión, las cuatro secciones

muestran un rendimiento bajo, con un promedio de once desaprobados por sección en dichas destrezas.

Ante esta problemática, se busca reforzar las habilidades cognitivas que intervienen en la comprensión lectora con un conjunto de actividades sistematizadas que constituyen un programa y medir sus efectos en el nivel de comprensión lectora alcanzado por los alumnos del sexto grado. El programa, a diferencia de otros de carácter remedial, es de tipo cognitivo pues entrena a los alumnos en los procedimientos a realizar en las fases del procesamiento de la información. Se consideró que este programa podía ser efectivo dado que complementa las estrategias utilizadas por los docentes de la institución, al trabajar de manera minuciosa las estrategias de organización como el agrupamiento, categorización y asociación con textos literarios y no literarios.

1.2. Formulación del problema:

PROBLEMA GENERAL:

¿Cuáles son los efectos de un programa de intervención cognitiva sobre los niveles de comprensión lectora en alumnos de sexto grado de primaria del Colegio Champagnat de Surco?

PROBLEMAS ESPECÍFICOS:

1. ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los alumnos del grupo experimental del sexto grado del Colegio Champagnat de Surco, antes de la aplicación del programa de intervención cognitiva?
2. ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los alumnos del grupo de control del sexto grado del Colegio Champagnat de Surco, antes de la aplicación del programa de intervención cognitiva?
3. ¿Qué diferencias existen en el nivel de comprensión lectora de los alumnos del grupo experimental y del grupo de control del sexto grado del Colegio Champagnat de Surco, antes de la aplicación del programa de intervención cognitiva?
4. ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los alumnos del grupo experimental del sexto grado del Colegio Champagnat de Surco, después de la aplicación del programa de intervención cognitiva?
5. ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los alumnos del grupo de control del sexto grado del Colegio Champagnat de Surco, después de la aplicación del programa de intervención cognitiva?

6. ¿Qué diferencias existen en los niveles de comprensión lectora alcanzados por los alumnos del grupo experimental y el grupo de control del sexto grado del Colegio Champagnat de Surco, después de la aplicación del programa de intervención cognitiva?

7. ¿Qué diferencias existen en los niveles de comprensión lectora alcanzados por los alumnos del grupo de control del sexto grado del Colegio Champagnat de Surco, antes y después de la aplicación del programa de intervención cognitiva?

8. ¿Qué diferencias existen en los niveles de comprensión lectora alcanzados por los alumnos del grupo experimental del sexto grado del Colegio Champagnat de Surco, antes y después de la aplicación del programa de intervención cognitiva?

1.3. Justificación

Actualmente, la lectura se define con un énfasis cognitivo, como la construcción personal y/o colectiva del significado o interpretación de un texto. En este proceso constructivo, el lector desempeña un rol activo, al estar dedicado a la elaboración de modelos mentales (Pinzás, 2001), es decir, configurará los esquemas de conocimiento y consolidará las habilidades que le permitirán aprender en cualquier campo. Al abordar el tema de la comprensión lectora se

parte de uno de los problemas que más afectan, no solo a los profesores de lengua, sino a todos los docentes en general, e incluso a muchos otros sectores, ya que la baja comprensión lectora afecta los aprendizajes en todas las áreas y genera por ende un problema social. Por ello, tanto alumnos como profesores en pleno deben ayudar y motivar desde sus respectivas áreas, ya que esta tarea les compete a todos para lograr una alta calidad educativa.

Este es un problema social actual y generalizado, tal y como lo demuestran los datos estadísticos sobre la realidad de la comprensión lectora en nuestro país, que arrojan resultados deficientes en todos los niveles y modalidades de la educación básica. Según los datos que ofrece el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), en relación al sexto grado de educación primaria en base a una evaluación censal realizada a nivel nacional el año 2004, la situación de la comunicación integral refleja la misma insatisfacción o incomprensión en las dos competencias básicas: comprensión y producción de textos escritos. Centrándonos en la comprensión lectora, una primera interpretación de los resultados nos muestra que los estudiantes en una gran mayoría, apenas alcanzan el nivel literal y otros presentan un problema agudo de incomprensión de textos escritos, y una cantidad poco significativa demuestra habilidades de comprensión lectora.

Cabe mencionar que el MINEDU realiza evaluaciones anuales en educación primaria a los alumnos de segundo grado, pero esporádicamente a los alumnos de sexto grado, por lo que los datos más actuales del rendimiento escolar en este grado datan del 2004. Por ello, es necesario evaluar los logros de los aprendizajes en este grado, ya que reflejan el producto de todo este primer nivel educativo, la educación primaria, donde se debe haber adquirido las habilidades básicas para continuar aprendiendo, entre ellas, la comprensión lectora. En esta perspectiva, esta investigación pretende presentar una alternativa que complementa la metodología actual, con la que podrían ser beneficiados alumnos, profesores e Institución Educativa, contribuyendo a aumentar así el nivel de comprensión lectora en nuestra sociedad.

Se propone un programa de intervención cognitiva partiendo de la concepción de que las estrategias cognitivas son un conjunto de procedimientos que un sujeto pone en marcha al realizar determinada tarea mental y, por lo tanto, son susceptibles de ser entrenadas. En este sentido, al ser la comprensión lectora un proceso de intercambio dinámico en donde el mensaje que transmite el texto es interpretado por el lector haciendo uso de procesos mentales complejos, se considera relevante investigar la relación entre el entrenamiento en estrategias cognitivas, que se propone como programa de intervención, y la comprensión lectora.

En tal sentido, este trabajo posibilitará el inicio de un conjunto de investigaciones tecnológicas, desde la perspectiva psicopedagógica, tan urgentes y necesarias en los momentos actuales en que el sistema educativo marista se encuentra implementando un nuevo enfoque pedagógico centrado en el desarrollo de capacidades y destrezas de los alumnos. Asimismo, se pretende aportar elementos empíricos para el diseño de actividades curriculares relacionadas con la estimulación y desarrollo de la comprensión lectora.

1.4. Limitaciones

Entre los factores que podrían afectar la generalización de los resultados de la investigación, se encuentra el hecho de no poder conformar los grupos aleatoriamente. Por tratarse de una investigación dentro del ámbito de una institución educativa en particular, los alumnos se encuentran agrupados en secciones y la institución no permite descomponer las secciones para conformar grupos aleatorios. Por ello, se trabajó con grupos fijos, pues no se puede aleatorizar a los alumnos, pero sí se aleatorizó las secciones.

El trabajo se realizó con la aplicación de un programa de lectura llamado “Programa de intervención cognitiva”, el mismo que consta de una serie de lecturas con sus respectivas fichas de aplicación, los mismos que se aplicaron a

niños de sexto grado de primaria, de una institución educativa particular. Por esto, se podrá generalizar sus resultados a niños pertenecientes a este grado y de la institución evaluada, no siendo posible generalizar los resultados a niños de otras poblaciones.

II.- MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes internacionales

Se describen los trabajos relacionados con esta temática de estudio:

Fuentes (2009) realizó un estudio denominado Diagnóstico de la comprensión lectora en educación básica en Villarica y Lancoche (Chile). El objetivo de este estudio fue evaluar la comprensión lectora alcanzada por los niños de tercer, cuarto, quinto y sexto grado de educación básica, utilizando el test de Comprensión Lectora Inicial en Primaria (CLIP). La muestra estuvo constituida por 2277 alumnos de dichos grados, de escuelas estatales de las comunidades de Villarica y Lancoche de la IX Región. Este trabajo se fundó en la necesidad de conocer a profundidad el nivel de comprensión lectora alcanzado por los niños de estos grados, detallando las habilidades específicas alcanzadas por estos alumnos a fin de brindar información válida al profesorado para que sepa qué habilidades reforzar en la práctica pedagógica. Las conclusiones denotan que la prueba básica corroboró el bajo rendimiento nacional, llegando a niveles de comprensión que no superan el 50% en un nivel superficial o el 20% en niveles de comprensión profunda; esto implica que a nivel de procesamiento cognitivo los alumnos no llegaron a internalizar el contenido de textos con sus conocimientos previos y por lo tanto no llegan a comprender la información.

Ripoll, Aguado y Díaz (2007) en un estudio sobre la mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias, relata la puesta en práctica de un programa de entrenamiento en la construcción de inferencias para mejorar la comprensión lectora, en 45 alumnos de 2º año de la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO) de la comunidad Foral de Navarra (España), que cursaban la asignatura de habilidades lingüísticas básicas. La muestra consideraba 23 alumnos como grupo experimental y 22 como grupo de control. Los resultados mostraron que el grupo de alumnos que realizó el programa mejoró en relación al grupo de control, aunque la diferencia entre ambos grupos no fue significativa, lo cual puede haber sucedido, según sus autores, por la brevedad de la intervención.

Hurtado (2005) evaluó la eficiencia de tres grupos de estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión lectora de textos expositivos en niños de educación básica primaria. La investigación se llevó a cabo en la zona urbana en una institución educativa de carácter oficial del municipio de Medellín (Colombia). El primer grupo de estrategias fueron las de recuento, discusión y relectora; el segundo grupo estuvo compuesto por el resumen, y el tercero por las preguntas de carácter lineal, inferencial y crítica intertextual. Se trató de determinar el grado de efectividad y las dificultades más frecuentes que presentaban estos niños. Luego de la aplicación de los tres grupos de

estrategias, se evidenció que todos los tipos de estrategias aplicadas son eficientes para mejorar el nivel de comprensión lectora según los datos derivados de comparaciones intragrupal. Sin embargo, en la comparación intergrupala no existen diferencias significativas que permiten afirmar que una estrategia es mejor que la otra. Por otro lado, el autor concluye que cuando se elabora un programa didáctico de mejora, se debe considerar los estilos cognitivos de los niños planteando diversas estrategias, como las que su investigación plantea que son eficaces, para mantener la motivación y el interés en los niños.

Anaya (2003), desarrolló una investigación dirigida a estudiar los efectos de la actividad de resumir los textos leídos sobre las habilidades metacomprendivas, así como sus repercusiones sobre la comprensión lectora y el rendimiento académico, en escolares de cuarto, quinto y sexto de educación primaria. Para la investigación se empleó un diseño experimental con dos grupos, uno por cada una de las categorías de tratamiento utilizadas. La muestra estuvo constituida por 565 alumnos, de los cuales 194 (49.06% de ellos, niñas) corresponden al cuarto grado de educación primaria; 189 (51.15% de ellos, niñas) a quinto y 182 (50.87% de ellos, niñas) a sexto, seleccionados de diez centros públicos, de los cuales 4 están ubicados en la comunidad de Madrid, dos en Andalucía, dos en la comunidad de Valencia, uno en Castilla-León y uno en Cataluña (España). Como conclusiones se llegó a que la actividad de

resumir los textos leídos favorece de forma significativa la comprensión lectora de los alumnos de 4°, 5° y 6° de primaria, pues cuanto mayor es la comprensión, mejor es el resumen resultante; además se estableció que el entrenamiento guiado de los sujetos en la elaboración de resúmenes ayuda a que muestren progresivamente mayor calidad, potenciando así la comprensión lectora. Por último, la actividad de resumir los textos leídos favoreció de forma significativa el rendimiento académico en todas las áreas, de los alumnos de 4°, 5° y 6° de primaria.

González (1991) realizó una investigación titulada Análisis metacognitivo de la comprensión lectora, programa de evaluación e intervención en alumnos de enseñanza primaria, con el objetivo de mejorar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 5°EGB. Para ello se adaptó y aplicó el programa ISL (Intervention System of Lipson), que consta de 9 lecciones que incluyen tres unidades o etapas cada una: práctica guiada, práctica independiente y feedback. Para evaluar el conocimiento de los procesos lectores en la población sometida a este estudio exploratorio (España), se utilizó el procedimiento de la entrevista individual, adaptando el cuestionario de Myers y Paria (1978). Los resultados arrojaron una mejora significativa en el nivel de comprensión lectora en el grupo experimental en comparación con el grupo de control.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Dentro del ámbito nacional, destacan los estudios de:

Sandoval y Casas (2011), aplicaron y validaron un programa de comprensión lectora de orientación cognitiva dirigido a alumnos del quinto grado de primaria. Dicho programa, denominado "Sandrita", fue sometido a juicio de expertos y aplicado en una institución educativa parroquial a dos secciones de 5to grado. Se aplicó a nivel de pretest la batería de evaluación de los procesos lectores revisada: PROLEC-R y dado que ambos grupos presentaban similitud en el puntaje obtenido, se estableció aleatoriamente al grupo experimental y al grupo control. El programa contó con 157 fichas de trabajo y fue aplicado diariamente durante dos meses y medio. Posteriormente se evaluó a nivel postest con la batería de evaluación de los procesos lectores revisada: PROLEC-R a los dos grupos y se evidenció la mejoría en el grupo experimental, demostrando así que el programa de orientación cognitiva mejoró la comprensión lectora de los alumnos del quinto de primaria.

Cubas (2007), realizó un estudio descriptivo correlacional sobre las actitudes hacia la lectura y los niveles de comprensión lectora en estudiantes del sexto grado de primaria. Para conocer el nivel de comprensión de lectura de los participantes se empleó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para sexto grado (CLP 6-Forma A). Además, se elaboró un Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura con el fin de medir sus actitudes

hacia la lectura. Tales instrumentos fueron aplicados a 133 estudiantes (74 niños y 59 niñas) de sexto grado de un colegio estatal de Lima Metropolitana, seleccionado a través de un muestreo intencional. Con este estudio se determinó que el Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura elaborado posee validez y confiabilidad para la población sujeto de estudio; y, los resultados indicaron que, en general, existía un bajo rendimiento en comprensión de lectura. A pesar de que los participantes, si bien mostraron actitudes positivas hacia la lectura y la consideraban importante por ser una forma de aprender, les aburre leer, no se dedican a ella y su rendimiento es bajo. Así mismo, se mostró que no existía una relación estadísticamente significativa entre el nivel de comprensión de lectura y las actitudes hacia la lectura de los alumnos evaluados.

Lanares (2005) aplicó un programa instruccional de tipo cognitivo: “Comprender para aprender” a estudiantes del quinto grado de la escuela primaria N°32262 Leoncio Prado Gutiérrez de Tingo María. La muestra de estudio estuvo constituida por 40 sujetos, seleccionados mediante la técnica de muestreo intencional en relación a los puntajes obtenidos en el Test de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva de Alliende, Condemarín y Milicic. Fueron asignados en forma aleatoria 20 sujetos para el grupo de control y 20 sujetos para el grupo experimental, obteniendo como resultados una efectividad parcial en la mejora de la comprensión lectora, aprobándose solo

una de sus hipótesis específicas (el grupo experimental se ubica en un nivel medio de comprensión lectora, mientras que el grupo de control continúa en el nivel bajo en el subtest B1), pues en las tres restantes se observan incrementos porcentuales después de la aplicación del programa psicopedagógico cognitivo, no llegando éstos a tener un nivel estadísticamente significativo (en los subtest B2 y B3 la prueba chi cuadrada tiene un valor que no es estadísticamente significativo después de aplicado el programa instruccional); sin embargo, se aprecia una tendencia a la mejora.

Noriega (1997) realizó un estudio cualitativo de los niveles de comprensión lectora de un grupo de niños deficientes y buenos lectores antes y después de un programa de intervención. Para ello se consideraron cada una de las áreas específicas de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva de Alliende, Condemarín y Milicic aplicada a niños de cuarto y quinto grado de un colegio estatal de Lima. El diseño de investigación fue cuasi experimental con pretest y postest. Los resultados arrojaron que existen diferencias significativas entre los deficientes y los buenos lectores de cuarto grado cuando se requiere precisar información textual, debido a una pérdida de información (memoria a corto plazo); asimismo, que no existen diferencias significativas en la reversibilidad del pensamiento entre los deficientes y buenos lectores de cuarto grado, pues ambos grupos presentan dificultades en esta característica del pensamiento. En el quinto grado de primaria se encontraron

diferencias significativas a favor de los deficientes lectores en el posttest en la identificación de problemas y soluciones así como en el establecimiento de relaciones causa-efecto.

Tapia (1996) propuso un programa psicopedagógico de comprensión lectora: "Aprendiendo a pensar a través de la lectura" (APELEC), para niños de cuarto y quinto grados de educación primaria; para ello se trabajó con una muestra intencional conformada por 91 alumnos: 44 de cuarto grado y 47 de quinto grado, pertenecientes a un centro educativo estatal de Lima. Se seleccionaron 47 alumnos deficientes lectores (24 de cuarto y 23 de quinto) para los grupos experimentales y 44 buenos lectores (20 de cuarto y 24 de quinto) para los grupos de control, según los resultados arrojados por las pruebas de comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva de Alliende, Condemarín y Milicic. Se analizaron los casos del grupo experimental antes y después del proceso de enseñanza, y en la evaluación final, se contrastaron con los de un grupo de control (buenos lectores) cuyo rendimiento inicial sirvió de patrón de referencia. Luego de la aplicación del programa, existieron diferencias significativas en las pruebas pre- test y post-test, mostrando que los niños superaron sus dificultades iniciales, aunque aún mostraban dificultades en los niveles de mayor abstracción.

Rojo (1990) realizó una investigación para determinar los efectos de un programa de habilidades psicolingüísticas en el desarrollo de la lectura comprensiva. Para ello, evaluó alumnos de segundo y tercer grados de primaria de un colegio estatal de Lima a fin de detectar y seleccionar a los niños deficientes lectores. Dichos alumnos fueron evaluados en cuanto a su capacidad lectora y sus habilidades psicolingüísticas, partiendo de la premisa de que el lenguaje es una habilidad básica para el aprendizaje y desarrollo de la lectura. Luego de la organización, ejecución y evaluación de un programa de carácter remedial, los resultados mostraron un incremento significativo de las habilidades psicolingüísticas. En los niños de segundo grado, la estimación de los efectos de estas habilidades fue positiva, es decir, ayudó al desarrollo de la lectura comprensiva. En cambio, en los niños de tercer grado aunque se evidenció un progreso, este no alcanzó a ser significativo. En esta investigación se llegó a la conclusión que la estimulación de las habilidades psicolingüísticas surte un efecto positivo sobre el desarrollo de la lectura comprensiva; y confirma además, que la eficacia de los programas psicopedagógicos se relacionan directamente con la intervención oportuna.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Concepto de lectura

En una concepción muy general, se puede decir que la lectura es un proceso de decodificación, interpretación y comprensión de lo escrito. Para adquirir esta capacidad ha sido necesario elaborar un modelo que contribuya a comprender el desarrollo del aprendizaje y los procesos que en ella intervienen. Cuetos (2010) plantea que la lectura es una actividad muy compleja en la que intervienen muchos factores y que se realiza cuando funcionan adecuadamente un número de operaciones mentales.

Durante las últimas décadas se han publicado innumerables estudios en torno a la lectura, sus características, posibilidades y alcances. Estos estudios responden a tres concepciones teóricas diferentes (Dubois, 1991):

- En un primer momento se entendió la lectura como transferencia de información. Según esta concepción la comprensión es considerada como un proceso en el que se van desarrollando actividades por niveles hasta lograr la comprensión total del texto. En este enfoque se reconoce que el sentido del texto está en las palabras y en las oraciones y el papel del lector consiste en reconocerlo. Según Cossío (2004), es un modelo de decodificación ascendente según el cual la comprensión está asociada a una

correcta oralización del contenido del texto. La idea base es extraer el significado del texto y para ello el lector debe estar dotado de un conjunto de habilidades sin las cuales el acceso al significado le será negado.

- Otra teoría es la de la lectura como proceso transaccional. Esta teoría, sostenida por Rosenblatt (1978), proviene de la literatura. Leer es entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos, es establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto. Se sostiene que a partir de la lectura se genera un proceso doble y recíproco entre el lector y el texto, el mismo que da lugar a un nuevo texto que se denomina “poema”. Este resulta ser mayor que la suma de sus partes, es decir, el texto escrito y los conocimientos previos del lector.
- Una tercera postura ve a la lectura como proceso interactivo. Esta teoría asegura que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir su significado. Se basa en los postulados de la psicolingüística y de la psicología cognitiva. Este enfoque pone énfasis en que el contenido del texto no está en las palabras u oraciones del mismo, sino en la mente del lector cuando este reconstruye el texto de forma significativa para él (Cossío, 2004). Para la Psicolingüística Cognitiva, la lectura es una actividad compleja que desemboca en la construcción de una representación mental del significado del texto, es decir, que no puede

reducirse a la simple percepción de unos grafismos, ya que lo esencial en ella es la transformación de ciertos símbolos lingüísticos en significados, a través de un recorrido que va del lenguaje al pensamiento (García y González, 2000).

Luego de haber realizado un breve análisis sobre la historia de las investigaciones en torno al desarrollo del concepto de lectura, se puede concluir, que las aportaciones de la psicología cognitiva son, sin duda alguna, ventana hacia el conocimiento y entendimiento de tan importante y complejo proceso; motivo por el cual en esta investigación se adopta la postura de la psicología cognitiva, por la cual la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura (Adam y Starr, 1982). Este proceso de lectura emplea una serie de estrategias. Una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información. Los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto de tal manera que puedan construir significado o comprenderlo. Esta concepción es la más moderna y en cuya línea se han desarrollado las investigaciones en este campo en las últimas décadas, asimismo es la teoría adoptada en la elaboración de las pruebas PISA (Programa Internacional para la evaluación de estudiantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

2.2.2. El proceso lector

Por lo expuesto en el acápite anterior, las investigaciones de las teorías cognitivas constituyen la base teórica de esta investigación, razón por la cual se expondrá a continuación los procesos a los que hace alusión este enfoque.

A partir de los últimos años de la década del sesenta, la perspectiva cognitiva ha sido el paradigma dominante en el campo de la investigación psicológica sobre la lectura. Entre las propuestas teóricas dadas en este campo (Vega, Carreiras, Gutiérrez-Clavo y Alonso, 1990; Sáinz, 1991; Cuetos, 1994; Vega y Cuetos, 1998; Morais, 1998), se puede, a manera de resumen, describir que la lectura abarca un amplio conjunto de procesos cognitivos o procesos de información que implican los procesos perceptivos, el procesamiento léxico, el procesamiento sintáctico y el semántico.

Los procesos perceptivos son los encargados de cambiar la información o estímulos visuales impresos en un código viso-espacial o input. Estos inputs son almacenados por un tiempo breve en la memoria sensorial, lo que permite a la memoria operativa seleccionar y tratar los rasgos más significativos para reconocerlos como unidades lingüísticas y representaciones ortográficas (García y González, 2000).

El procesamiento léxico abarca los procesos encargados de la transformación de esas representaciones ortográficas en conceptos, al procesarlas desde el conocimiento previo almacenado en el léxico interno o lexicón del lector (García y González, 2000).

Sáinz (1991) señala que el procesamiento sintáctico está orientado a establecer la relación entre las palabras, pues las palabras aisladas no transmiten nada. Los procesos sintácticos son los encargados de establecer las relaciones sintácticas y gramaticales entre las palabras. Este procesamiento es necesario para construir los conceptos (al acceder al léxico interno) y relacionarlos en proposiciones. El agrupamiento correcto de las palabras en una oración, así como las interrelaciones entre los constituyentes, se consigue gracias a una serie de claves presentes en la oración, como los signos de puntuación, el significado de las palabras, las palabras funcionales y el orden de las palabras.

Después de haber establecido la relación entre los distintos componentes de la oración, se puede pasar al último proceso, el procesamiento semántico, consistente en extraer el mensaje de la oración para integrarlo con los conocimientos previos. Los procesos semánticos se encargan de analizar el contenido conceptual y proposicional de las oraciones (Sáinz, 1991), además de los procesos que relacionan unas proposiciones con otras para formar la estructura del texto y captar el significado global del mismo. Solo cuando se ha

integrado la información en la memoria se puede decir que ha terminado el proceso de comprensión.

En este proceso influyen las características personales del lector, como su sexo, edad, nivel educativo, estatus socioeconómico, conocimientos previos, hipótesis y motivaciones lectoras e intenciones con relación al mensaje del texto (Morles, 1999; Puente, 1996; Jurado, 1997; Solé, 2000); y, a la vez, intervienen la estructura, forma y contenido o tema del texto (Morles, 1999; Solé, 2000). Es por ello que el concepto de lectura hace referencia a un proceso activo, pues deriva de la interacción entre el lector y el texto, cada uno con características ya definidas; y, al interactuar, se establece entre ellos una relación de significado (Claux y La Rosa, 2004; Pinzás, 2001).

2.2.3. Concepto de comprensión lectora

Desde principios del siglo XX el interés por la comprensión lectora ha ido en aumento. Muchos educadores y psicólogos han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado en determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. El concepto de comprensión lectora ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, en concordancia con los cambios sociales, económicos y culturales y alude a un proceso cognitivo y de desarrollo personal, así como al entendimiento funcional de la lectura en su dimensión social.

Dentro del enfoque cognitivo se sostiene que el conocimiento se almacena en estructuras mentales y la comprensión es considerada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras de conocimiento (Pérez, 2005). Así, según la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC, 2002) del Ministerio de Educación, hoy en día la comprensión de textos ya no es considerada como la capacidad, desarrollada exclusivamente durante los primeros años escolares, para leer y escribir, sino, yendo de la mano con los aportes de la psicología cognitiva sobre la lectura, como un conjunto progresivo de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos desarrollan a lo largo de la vida en distintos contextos.

La comprensión lectora, tal y como se concibe en la actualidad, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984), es decir, la interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente o conocimientos previos. En suma, el proceso de comprensión lectora consiste en relacionar la información nueva con la antigua, en elaborar el significado a partir de identificar las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen.

2.2.4. Factores de la comprensión lectora

Existen factores sobre la comprensión lectora que pueden derivarse del emisor, del texto y del receptor, según Allende y Condemarín (1990). Estos factores son:

- Factores de comprensión lectora derivados del escritor, entre los cuales tenemos el conocimiento de los códigos manejados por el autor, el conocimiento de los esquemas cognoscitivos del autor, así como de su patrimonio cultural y de las circunstancias de la escritura.
- Factores derivados del texto, que están en directa relación con los factores de la lingüística oracional que son: el léxico, la estructura morfosintáctica de las oraciones y el uso de elementos deícticos y reproductores.
- Factores provenientes del lector, que están en correlación con los factores derivados del emisor y son:
 - Los códigos del lector: El grado de dominio del código lingüístico por parte del lector por parte del lector es determinante para la comprensión.
 - Los esquemas cognoscitivos del lector: Cada elemento del texto interactúa con el conjunto de conocimientos pertinentes del lector.
 - El patrimonio cultural del lector: El conjunto de los esquemas del lector conforma su patrimonio cultural. Por otra parte, la lectura es una gran

fuente de conocimientos e informaciones y gran creadora de intereses. Por este motivo, la comprensión no requiere que los conocimientos del texto y del lector coincidan, sino que puedan interactuar dinámicamente.

- Las circunstancias de la lectura: La comprensión varía según las circunstancias de la lectura. Un libro puede ser comprendido de modo distinto según la circunstancia histórica en que es leído.

En suma, la comprensión lectora depende de un gran número de factores muy complejos e interrelacionados entre sí. Al respecto, Lanares (2005), sintetiza los factores que intervienen en la comprensión lectora en el siguiente esquema:

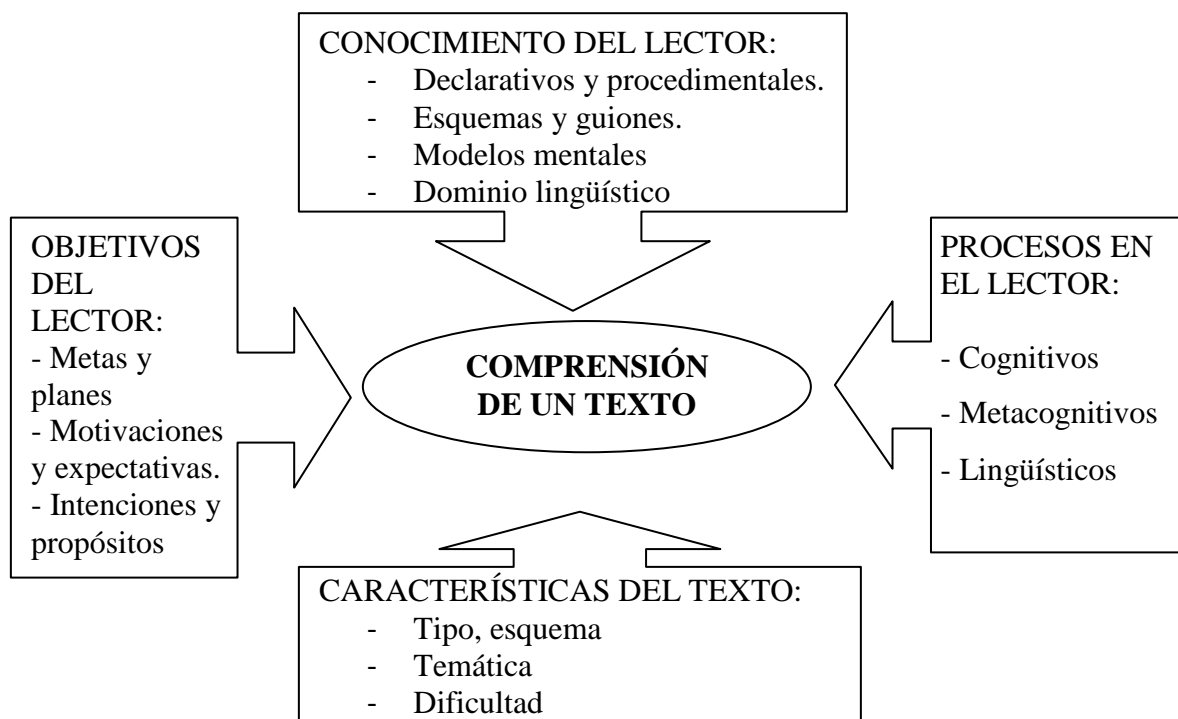


Figura 1: Factores de la comprensión lectora

2.2.5. Niveles de comprensión lectora

Como en todo proceso, se puede distinguir etapas o niveles en la comprensión de un texto, los cuales se apoyan en las destrezas, graduadas de menor a mayor complejidad, hecho que a su vez supone la ampliación sucesiva de conocimientos y el desarrollo de la inteligencia conceptual y abstracta (Cossío, 2004).

Existen diversas clasificaciones y teorías en torno a los niveles de comprensión lectora (Barret, 1986; Alliende y Condemarín, 1990; Sánchez, 1998; Pérez, 2005), pues durante los últimos treinta años se han propuesto y evaluado diversos niveles de comprensión de textos y sus respectivos indicadores con la finalidad de potenciar la capacidad lectora de los estudiantes. A continuación, en la tabla 1 se presenta una síntesis de la propuesta de Alliende y Condemarín basada en la taxonomía de Barret, citada por Molina (1988), y que es el marco de referencia utilizado en las distintas evaluaciones sobre comprensión lectora realizadas por la OCDE.

Tabla 1

Niveles de comprensión lectora

NIVELES	DESCRIPCIÓN	INDICADORES
COMPRENSIÓN LITERAL	Recoge formas y contenidos explícitos en el texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Captación del significado de palabras, oraciones y cláusulas. - Identificación de detalles. - Precisión de espacio y tiempo. - Secuencia de los sucesos. - Identificación de personajes principales y secundarios. - Identificación de ideas principales y secundarias.
REORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Ordena elementos y vinculaciones que se dan en el texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Captación y establecimiento de relaciones. - Resumen y generalización. - Descubrimiento de la causa y efecto de los sucesos. - Establecimiento de comparaciones. - Reordenamiento de una secuencia. - Reproducir de manera esquemática el texto.
COMPRENSIÓN INFERENCIAL	Descubre aspectos implícitos en el texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Complementación de detalles. - Conjetura de otros sucesos ocurridos o que pudieran ocurrir. - Formulación de hipótesis sobre los personajes. - Deducción de enseñanzas. - Proposición de títulos distintos.
COMPRENSIÓN CRÍTICA O JUICIO VALORATIVO	Contrasta las afirmaciones del texto con su propio conocimiento del mundo.	<ul style="list-style-type: none"> - Juicio de hechos u opiniones. - Juicio de suficiencia y validez. - Juicio de propiedad. - Juicio de valor, conveniencia y aceptación.

Se adoptó esta propuesta pues guarda correspondencia con las escalas de alfabetización lectora propuestas en las evaluaciones PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes). Así, según señala la UMC (Unidad de Medición de la Calidad educativa), PISA propone tres escalas o niveles de comprensión lectora: Obtención de información, que se corresponde con los niveles de literalidad y reorganización; Interpretación de datos, que se

corresponde con el nivel de comprensión inferencial; y, reflexión y evaluación, que se corresponde con el nivel de comprensión crítica o juicio valorativo (UMC, 2002).

2.2.6. Estrategias en la comprensión lectora

Existen diferentes procesos o niveles de procesamiento que posibilitan la creación del significado de un texto y que, por tanto, hacen posible la comprensión de este. Así, la comprensión de la lectura es un proceso complejo que incluye el uso consciente e inconsciente de estrategias de resolución de problemas para construir el significado que el autor ha querido comunicar en un texto. De esta manera, para construir el significado global de un texto el lector tiene que construir previamente proposiciones e integrarlas, creando un estado o modelo mental sobre este (Romero y González, 2001).

Según García (2006), las destrezas automáticas de comprensión se convierten en estrategias cuando el lector las utiliza en forma consciente, y estas se automatizan en destrezas cuando el lector las aplica en forma inconsciente. Los lectores poco hábiles apelan a estrategias de listado y recordar partes del texto, sin conexión con saberes previos; en cambio, los lectores con experiencia lectora utilizan estrategias estructurales, las cuales les permiten construir la macroestructura. El autor menciona tres estrategias que permiten a todo lector la construcción de la macroestructura: la identificación de ideas importantes, la

sumarización y realización de esquemas y la relectura. Así mismo, señala que la teoría de Van Dijk y Kintsch (1983), sostiene que durante el proceso lector, el sujeto con habilidades lectoras selecciona, generaliza o integra ideas del texto para conformar la macroestructura, por ello la identificación de ideas principales implica que el lector ordene las ideas en forma jerárquica y seleccione a las que otorgan coherencia global al texto. A partir de esta estrategia el lector podrá elaborar resúmenes y esquemas. Otra estrategia es la sumarización o realización de resúmenes y esquemas; para realizar esta actividad con éxito el lector debe sintetizar la información brindada en las ideas principales y producir un nuevo texto. Para García (2006), un esquema es la representación de la estructura lógica de las ideas principales de un texto en una nueva y comprensible presentación de la información, la ventaja del esquema en relación al resumen es el impacto visual que produce al lector.

La relectura es una estrategia que realiza el lector cuando está consciente de que no entiende lo que lee y es utilizada tanto por lectores hábiles como por los poco hábiles. Es un proceso útil para que el lector mantenga la coherencia global del texto, para aclarar dudas sobre el surgimiento de nueva información y poder relacionar con la anterior. Es también un proceso de control y autorregulación de la lectura porque permite que el lector realice la evaluación sobre la marcha del proceso de comprensión, reajustando su accionar. En este

sentido la relectura, como las otras estrategias evidencian un procesamiento activo del sujeto frente al texto.

Por ello, se considera que toda propuesta para mejorar la comprensión lectora, debe tener en cuenta necesariamente las estrategias descritas.

2.2.7. Procesos de intervención de mejora de la comprensión lectora

Durante los últimos 30 años las investigaciones sobre la mejora de la comprensión han demostrado la eficiencia de procedimientos de intervención. Entre los principales se encuentran el modelado, la instrucción directa y la enseñanza recíproca.

En relación al modelado, el sujeto aprende por imitación, adquiere representaciones simbólicas del modelo del que aprende, hay un aprendizaje social. El modelado involucra cuatro procesos básicos: la atención, la retención, la reproducción lectora y la motivación. Es una técnica básica de aprendizaje que se ajusta a las necesidades de la enseñanza de estrategias de comprensión (García, 2006).

La instrucción directa es otro procedimiento de enseñanza en que el profesor dirige la enseñanza del aprendizaje, por lo tanto muestra, describe y evalúa cada una de las estrategias. Implica cuatro fases: la explicación verbal, modelado, práctica guiada y práctica independiente (García, 2006).

Otro procedimiento es la enseñanza recíproca, que tiene sus bases en la teoría socio-cultural de Vigostky (citado en García, 2006), en este proceso de aprendizaje los alumnos aprenden del modelo que les ofrece el profesor y en un segundo momento, aplican autónomamente lo que ha aprendido. Así, mediante el intercambio y el diálogo, el profesor advierte y evalúa los aprendizajes de estrategias de sus alumnos. Pero también es necesario que los lectores no solo posean determinados conocimientos y estrategias, lo importante es que demuestren una actitud de disposición a usarlas y, por supuesto, que las pongan en práctica (Vallés y Vallés, 2006).

Para Defior (1996) la mejora de la comprensión se debe abordar desde tres perspectivas: la mejora de materiales de lectura, entrenar a los niños en estrategias que permitan la mejora de la comprensión y la mejora de las estrategias de lectura de los alumnos. Además, existen planteamientos metodológicos que influyen significativamente en toda intervención, entre ellos se encuentran la duración del entrenamiento, las características de los sujetos sometidos al entrenamiento y el contexto en el que se desarrolla la intervención. En primer lugar, si se espera resultados óptimos, toda intervención implica un periodo de tiempo específico de trabajo efectivo que contemple las características del grupo con el que se va a trabajar para hacer operativo el trabajo, tener en cuenta la edad de los alumnos, su nivel de conocimiento, destrezas lectoras previas y su capacidad cognitiva. También es relevante el

contexto donde se desarrolla la intervención, se debe considerar que para que una intervención tenga validez debe haber una comprobación empírica, en la cual los alumnos apliquen los conocimientos aprendidos.

2.2.8. Los programas de intervención cognitiva

Son conocidos y aceptados en la comunidad científica como “programas de entrenamiento cognitivo” y parten de la premisa de que, así como los músculos, las capacidades cognitivas son entrenables. Dicho entrenamiento combina técnicas clásicas de rehabilitación y actividades pedagógicas (García, 2006).

2.2.8.1. Características de los programas de intervención cognitiva

Según García (2006), las características de los programas de intervención cognitiva son:

- Presentan una serie de tareas y actividades orientadas al entrenamiento de las capacidades cognitivas.
- Son estructurados, es decir, las actividades propuestas no son aleatorias, sino que están siguiendo un planteamiento teórico y se encuentran sistematizadas.
- Las tareas y estímulos presentados son variados y, por lo general, de complejidad reciente.
- Toda actividad se adapta a la edad, capacidades, necesidades y demás características personales de los destinatarios del programa.

2.2.8.2. Tipos de programas de intervención cognitiva

Según Peña-Casanova (1999), se puede clasificar el tipo de intervenciones que se desarrollan en el ámbito del entrenamiento en estrategias cognitivas de la siguiente manera:

- Intervenciones estructuradas: Reciben este nombre por estar constituidas por actividades escogidas y organizadas para lograr determinados objetivos relacionados al entrenamiento en estrategias cognitivas.
- Intervenciones informales tales como las recreativas, actividades ocupacionales, de la vida diaria, etc.; en definitiva, actuaciones que en mayor o menor medida implican un entrenamiento cognitivo, aun no siendo éste su objetivo fundamental.
- Intervenciones mixtas: Se denominan así las que, como su propio nombre indica, combinan los dos tipos de actividades de las intervenciones descritas.

Según esta clasificación, el programa de intervención cognitiva estudiado en la presente investigación es de tipo estructurado, pues las actividades se encuentran planificadas de antemano con el fin de lograr que el alumno maneje adecuadamente determinadas estrategias cognitivas. Se eligió este tipo de intervención dado el tiempo asignado al desarrollo del programa por la institución.

2.2.9. Programas de intervención en la comprensión lectora

La preocupación por mejorar el nivel de comprensión lectora sobre todo en los alumnos de los niveles básicos de educación no es reciente. Ello se ha cristalizado en la creación de diversos programas, de los cuales se verá en resumen un panorama genérico que no pretende ser totalizador.

2.2.9.1. Programa “EPL-TRIPLE R”

Levy (2002), con el objetivo de mejorar la comprensión lectora y memorizar la información relevante más fácilmente, propone una serie de estrategias aplicadas de manera secuencial que dan origen al nombre de su programa: Examinar (E), preguntar (P), leer (L), repetir (R), registrar (R) y revisar (R). De manera sucinta, el programa consiste en una serie de sesiones en torno a textos informativos y descriptivos ante los que se realizarán las actividades antes mencionadas: examinar el texto para detectar sus puntos principales y partes esenciales, hacerse preguntas sobre el tema del texto, leer activamente buscando respuestas a las preguntas antes formuladas, repetir de preferencia en voz alta los puntos principales del texto, registrar de forma escrita la información principal y revisar las actividades anteriores.

2.2.9.2. Entrenamiento en la estrategia estructural

Sánchez (1993) trabajó un programa en el que atribuye un papel central en la comprensión del texto a la habilidad del sujeto para identificar la estructura interna del texto y usarla como guía en su reconstrucción del significado. Para ello siguió un esquema con los siguientes pasos: Lectura del texto completo, búsqueda de la organización global del texto, localización de las categorías informativas básicas características del tipo de texto identificado, construcción del esquema organizativo, extracción del significado y autopreguntas. En general, este tipo de estrategia ha ofrecido resultados positivos, aunque parciales.

2.2.9.3. Programa psicopedagógico de comprensión lectora: Aprendo a Pensar a través de la Lectura (APELEC)

Con el objetivo de mejorar la comprensión de la lectura de textos narrativos y descriptivos de relativa complejidad con temas literarios y científicos, aplicando estrategias que permitan interpretar los contenidos específicos y globales de la lectura, es que Tapia (1996) propone este programa que consiste en un conjunto de estrategias didácticas y actividades alrededor de un texto. Las estrategias cognitivas y metacognitivas de la lectura se enseñan y practican

como un conjunto de actividades complementarias y se usan de manera flexible de acuerdo con el texto, las necesidades del lector y las exigencias de la tarea, poniendo mucho énfasis en la interacción docente-alumno. Está dirigido a niños de cuarto y quinto grado de educación primaria y consta de catorce sesiones para cada grado de aproximadamente cincuenta minutos de duración cada una.

2.2.9.4. Programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para comprender la lectura

Programa diseñado por Vallés y Vallés (2000) dirigido a alumnos del tercer ciclo de educación primaria. El enfoque es cognitivo pues se ofrecen un conjunto de técnicas de esta naturaleza, induciendo al alumno a detener su lectura y a reflexionar, formularse preguntas e hipótesis acerca de lo que va leyendo y, es metacognitivo en tanto sigue el modelo de la metacompreensión lectora mediante las siguientes fases: habilidades de planificación, de supervisión y de evaluación. El programa consta de quince sesiones en las cuales en torno a una lectura se siguen las fases de planificación (determinar ideas previas, establecer objetivos y elegir técnicas de comprensión), supervisión (verificar la comprensión, determinar dificultades) y evaluación (valorar si se ha comprendido, reflexionar sobre la eficacia de las técnicas cognitivas, formularse preguntas de autocomprobación) del proceso lector.

2.2.9.5. Método EOS: Programa de refuerzo para la comprensión de textos

Programa diseñado por García y González (2001) dirigido a alumnos de primero y segundo de secundaria. Está formado por un total de tres unidades de trabajo que se ocupan específicamente, y en este orden, de la técnica del subrayado, el resumen y diversas técnicas para la esquematización. Cada unidad incluye los tres tipos de técnicas y contiene entre 10 y 20 series de ejercicios. Cada serie de ejercicios está pensada para una sesión de 45 minutos. Tiene como objetivos que al concluir el programa el alumno sea capaz de: distinguir la información principal de la secundaria, sintetizar la información relevante y organizar la información relevante de un texto o conjunto de textos en una estructura esquemática apropiada al tipo de relación existente entre los conceptos estudiados.

2.2.9.6. Programa de intervención cognitiva para el refuerzo de la comprensión lectora

Este es el programa seleccionado para la investigación, pues, a diferencia de los anteriormente mencionados, abarca tanto textos literarios como no literarios

y las estrategias de análisis y síntesis necesarias para alcanzar todos los niveles de comprensión lectora.

Este programa fue diseñado por Ripalda y Martín (2004), y está dirigido a alumnos del tercer ciclo de primaria (quinto y sexto grado). Está conformado por doce lecturas de diverso tipo y actividades a partir de ellas que refuerzan habilidades cognitivas necesarias en la comprensión lectora como: captar y recordar detalles, identificar ideas principales, clasificar información, establecer relaciones de causa-efecto, realizar inferencias y esquematizar el contenido de un texto, La complejidad de las actividades, así como la extensión de las lecturas va en aumento conforme se desarrolla el programa. Así, las seis primeras lecturas están planificadas para sesiones de 45 minutos y las siete restantes, para una duración de dos sesiones de 45 minutos cada una, haciendo un total de 20 sesiones de 45 minutos, a desarrollarse en un lapso de dos meses y medio, a un ritmo de dos sesiones por semana.

2.3. Definición de términos básicos

- **Lectura:** La lectura se define como un proceso personal de construcción de significados, a partir de la interacción lector- texto. En esta interacción, el lector

aporta al texto sus experiencias e información previas, así como sus destrezas inferenciales y estrategias de lectura (Adam y Starr, 1982).

- **Comprensión lectora:** Proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Pérez, 2005).

- **Cognición:** Procesamiento de la información que los organismos adquieren y usan para adaptarse a su medio; implica el conocimiento alcanzado mediante el ejercicio de las facultades mentales. (Palladino, 2006).

- **Proceso lector:** Conjunto de las distintas estrategias utilizadas en el proceso de comprensión lectora, así como todos los procesos que intervienen en el aprendizaje de la lectura, tales como el procesamiento perceptivo, léxico, semántico y sintáctico, que son conducentes a la comprensión del texto (García y González, 2000).

- **Niveles de comprensión lectora:** Es el conjunto de las destrezas que se requieren en la lectura graduadas de menor a mayor complejidad (Cossío, 2004). Dichos niveles son: comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial y comprensión crítica (Alliende y Condemarín, 1990).

- **Programa de intervención cognitiva:** Conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje, estructuradas y sistematizadas con la finalidad de adquirir estrategias cognitivas (Lanares, 2005).

- **Estrategias cognitivas:** Son las habilidades mentales que permiten operar directamente sobre la información que se está procesando de manera consciente, manipulándola de forma que incremente el aprendizaje, como la organización, inferencia, síntesis, agrupación, etc. (Serrano, 1994).

III. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general:

Evaluar los efectos de la aplicación de un programa de intervención cognitiva sobre los niveles de comprensión lectora en alumnos del sexto grado del Colegio Champagnat de Surco.

3.2. Objetivos específicos:

1. Describir el nivel de comprensión lectora alcanzado por los alumnos del grupo experimental del sexto grado del Colegio Champagnat de Surco, antes de la aplicación de un programa de intervención cognitiva.
2. Describir el nivel de comprensión lectora alcanzado por los alumnos del grupo de control del sexto grado del Colegio Champagnat de Surco, antes de la aplicación de un programa de intervención cognitiva.
3. Comparar el nivel de comprensión lectora alcanzado por los alumnos del grupo experimental y grupo de control del sexto grado del Colegio Champagnat de Surco, antes de la aplicación de un programa de intervención cognitiva.

4. Describir el nivel de comprensión lectora alcanzado por los alumnos del grupo experimental del sexto grado del Colegio Champagnat de Surco, después de la aplicación de un programa de intervención cognitiva.
5. Describir el nivel de comprensión lectora alcanzado por los alumnos del grupo de control del sexto grado del Colegio Champagnat de Surco, después de la aplicación de un programa de intervención cognitiva.
6. Comparar los niveles de comprensión lectora alcanzados por los alumnos del grupo experimental y grupo de control del sexto grado del Colegio Champagnat de Surco, después de la aplicación de un programa de intervención cognitiva.
7. Comparar los niveles de comprensión lectora alcanzados por los alumnos del grupo de control del sexto grado del Colegio Champagnat de Surco, antes y después de la aplicación de un programa de intervención cognitiva.
8. Comparar los niveles de comprensión lectora alcanzados por los alumnos del grupo experimental del sexto grado del Colegio Champagnat de Surco, antes y después de la aplicación de un programa de intervención cognitiva.

IV. - FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

4.1. Hipótesis principal

Hi: El programa de intervención cognitiva incrementa significativamente los niveles de comprensión lectora en alumnos del sexto grado del Colegio Champagnat de Surco.

Ho: El programa de intervención cognitiva no incrementa significativamente los niveles de comprensión lectora en alumnos del sexto grado del Colegio Champagnat de Surco.

4.2. Hipótesis específicas

H1: Existen diferencias en el nivel de comprensión lectora alcanzado por los alumnos del grupo experimental y grupo de control del sexto grado del Colegio Champagnat de Surco, antes de la aplicación de un programa de intervención cognitiva.

Ho: No existen diferencias en el nivel de comprensión lectora alcanzado por los alumnos del grupo experimental y grupo de control del sexto grado del Colegio

Champagnat de Surco, antes de la aplicación de un programa de intervención cognitiva.

H2: Existen diferencias en los niveles de comprensión lectora alcanzados por los alumnos del grupo experimental y grupo de control del sexto grado del Colegio Champagnat de Surco, después de la aplicación de un programa de intervención cognitiva.

Ho: No existen diferencias en los niveles de comprensión lectora alcanzados por los alumnos del grupo experimental y grupo de control del sexto grado del Colegio Champagnat de Surco, después de la aplicación de un programa de intervención cognitiva.

H3: Existen diferencias en los niveles de comprensión lectora alcanzados por los alumnos del grupo de control del sexto grado del Colegio Champagnat de Surco, antes y después de la aplicación de un programa de intervención cognitiva.

Ho: No existen diferencias en los niveles de comprensión lectora alcanzados por los alumnos del grupo de control del sexto grado del Colegio Champagnat de Surco, antes y después de la aplicación de un programa de intervención cognitiva.

H4: Existen diferencias en los niveles de comprensión lectora alcanzados por los alumnos del grupo experimental del sexto grado del Colegio Champagnat de Surco, antes y después de la aplicación de un programa de intervención cognitiva.

Ho: No existen diferencias en los niveles de comprensión lectora alcanzados por los alumnos del grupo experimental del sexto grado del Colegio Champagnat de Surco, antes y después de la aplicación de un programa de intervención cognitiva.

V.- METODOLOGÍA

5.1 Tipo de investigación

Según el planteamiento de Hernández, Fernández y Baptista (1997), la presente investigación es de tipo explicativa y experimental, pues consiste en explicar por qué la variable dependiente (niveles de comprensión lectora) e independiente (programa de intervención cognitiva) están relacionadas.

5.2 Diseño de investigación

El diseño de investigación es Cuasiexperimental, con preprueba y posprueba (Hernández, Fernández y Baptista, 1997), según el esquema siguiente:

GE O1 X O2

GC O1 - O2

Donde:

GE = Grupo experimental.

GC = Grupo testigo o control.

X = Tratamiento experimental.

- = Ausencia de tratamiento experimental.

O1= Preprueba o medición previa al tratamiento experimental.

O2 = Posprueba o medición posterior al tratamiento experimental.

5.3. Variables

Variable independiente: Programa de intervención cognitiva

- Definición conceptual: Serie de actividades en torno a una lectura organizadas sistemáticamente orientadas a brindar asistencia pedagógica a los educandos para desarrollar y mejorar su lectura comprensiva (Lanares, 2005).

- Definición operacional: Conjunto de veinte sesiones en las cuales se busca desarrollar las habilidades correspondientes a cada uno de los niveles de comprensión lectora mediante el uso de 12 textos de diverso tipo seleccionados, actividades para activar los conocimientos previos, estrategias de análisis (compresión de vocabulario, captar relaciones causa-efecto, realización de inferencias y recordar detalles), estrategias de síntesis y actividades de composición escrita.

Variable dependiente: Niveles de comprensión lectora

- Definición conceptual: Es el conjunto de las destrezas que se requieren en la lectura graduadas de menor a mayor complejidad (Cossío, 2004). Dichos niveles son: comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial y comprensión crítica (Alliende y Condemarín, 1990).

- Definición operacional: Puntaje obtenido por un alumno luego de resolver la prueba ACL-6.

Variables de control:

Género: Masculino y femenino

Edad: 11 - 12 años

Grado de escolaridad: Sexto de primaria

Nivel socioeconómico: B - C

5.4. Población y muestra

Población

En la Tabla 2 se aprecia que la población de estudio estuvo conformada por 132 alumnos pertenecientes a las secciones A, B, C y D del sexto grado de educación primaria del Colegio Champagnat, del turno mañana, de ambos sexos y cuyas edades oscilan entre los 11 y 12 años.

Tabla 2
Distribución de la población

Grado y sección	Número de alumnos	%
6° A	33	25
6° B	33	25
6° C	33	25
6° D	33	25
TOTAL	132	100

Muestra

Se realizó un muestreo de tipo no probabilístico pues no se calculó un tamaño de muestra, sino que se seleccionó la muestra de estudio en base a los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba ACL-6, de tal manera que se pueda identificar a las dos secciones con los resultados más bajos en la prueba, pues en las variables de control todas las secciones son homogéneas (número de varones y mujeres, edades, nivel sociocultural).

Se determinó la condición de estos grupos: experimental o control, según la condición dada por la institución: que se realice el experimento con las

secciones de más bajo rendimiento en la prueba a fin de nivelarlos. Así, quedó conformada la muestra por 66 alumnos para el grupo experimental y 66 alumnos para el grupo de control.

5.5. Instrumentos

Para medir los niveles de comprensión lectora alcanzados por los alumnos del sexto grado del Colegio Champagnat se utilizó la Prueba ACL para 6º de primaria (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2001). La prueba tiene como objetivo determinar el nivel de comprensión lectora alcanzado por el sujeto.

Este instrumento se encuentra estructurado en 36 ítems, organizados en cuatro sub-escalas, cada una correspondiente a un nivel de comprensión lectora (comprensión literal, reorganización, comprensión inferencial y comprensión crítica), según se puede apreciar en la tabla 3. Las preguntas son cerradas, de elección múltiple, para evitar la interferencia comprensión-expresión escrita. Tienen cinco alternativas, cada una con la finalidad de minimizar la intervención del azar en el momento de seleccionar el alumno la respuesta; para ello se ha buscado la claridad de la expresión, evitando adiciones falsas e inconexas, además de relacionar gramaticalmente todas las alternativas del reactivo con la afirmación o presentación del problema, para no dar pistas al alumno (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2001).

Tabla 3

Clasificación de los ítems según los componentes de comprensión lectora.

Niveles de comprensión lectora	Número de ítem
Comprensión literal	4, 6, 11, 12, 13, 14, 23, 25, 26, 31, 32
Reorganización	5, 7, 10, 24, 27, 28, 29, 35
Comprensión inferencial	1, 3, 8, 9, 15, 16, 18, 19, 20, 30, 33, 34, 36
Comprensión crítica	2, 17, 21, 22

Se califica otorgando un punto por cada respuesta acertada. Si el alumno marca dos o más alternativas o deja alguna pregunta sin contestar, la puntuación de aquel ítem será cero (0). La suma de todas las respuestas acertadas da la puntuación total, con un puntaje mínimo posible de cero puntos y un puntaje máximo posible de 36 puntos.

En cuanto a la validez y confiabilidad, el instrumento cuenta con un índice de fiabilidad (KR-20) de 0,761, que se obtuvo luego de un largo proceso de análisis psicométrico de un total de 3980 niños y niñas de 27 escuelas públicas y privadas de Cataluña, Barcelona y Madrid.

En vista de que no existen datos sobre la validez y confiabilidad del instrumento en relación a la población de la presente investigación, se procedió a realizar un estudio piloto para estimarlas. Se empleó una muestra de 130 alumnos de sexto grado. El análisis de ítems halló correlaciones que van desde -0.083 ($p < .001$)

hasta 0.482 ($p < .001$) lo cual se muestra en la Tabla 4. Se eliminó el ítem 22 por ser negativo.

Tabla 4
Análisis de ítems de la Prueba de comprensión lectora ACL

IT	"r"	
1	0.255	n.s.
2	0.382	n.s.
3	0.376	n.s.
4	0.352	n.s.
5	0.211	n.s.
6	0.175	n. s.
7	0.194	n. s.
8	0.199	n. s.
9	0.226	n. s.
10	0.072	n. s.
11	0.482	n. s.
12	0.289	n. s.
13	0.356	n. s.
14	0.404	n. s.
15	0.056	n. s.
16	0.339	n. s.
17	0.396	n. s.
18	0.268	n. s.
19	0.236	n. s.
20	0.213	n. s.
21	0.173	n. s.
22	-0.083	***
23	0.306	n. s.
24	0.092	n. s.
25	0.340	n. s.
26	0.414	n. s.
27	0.234	n. s.
28	0.075	n. s.
29	0.144	n. s.
30	0.448	n. s.
31	0.414	n. s.
32	0.355	n. s.
33	0.222	n. s.
34	0.198	n. s.
35	0.324	n. s.
36	0.189	n. s.

n.s. No significativo ($p > .05$)

*** Altamente significativo ($p < .001$)

La prueba de confiabilidad de consistencia interna Alpha de Cronbach obtuvo una correlación de 0.782 demostrándose la validez y confiabilidad del instrumento.

5.6. Procedimientos

Se explicó a la dirección del colegio en qué consiste el programa y cuáles son sus objetivos y esta aprobó su realización con los alumnos de sexto grado.

Se aplicó la prueba ACL-6 a las cuatro secciones de sexto grado de primaria a primera hora de la jornada escolar, durante 60 minutos, en dos días consecutivos.

Según los resultados, se escogieron las dos secciones con los puntajes más bajos para conformar el grupo experimental, por ser una condición de la institución; y, el grupo de control estuvo conformado por las secciones con mejores resultados en la prueba.

Con el grupo experimental se realizó de manera interdiaria (martes y jueves de cada semana) 20 sesiones correspondientes al programa de intervención cognitiva, las cuales comprenden: actividades para activar los conocimientos previos, por medio de preguntas relacionadas con la lectura que despierten el interés del niño; la lectura silenciosa del texto de manera individual; y, las

actividades después de la lectura que abarcan preguntas sobre comprensión de vocabulario, recordar detalles, captar relaciones causa-efecto y realización de inferencias en las cinco primeras sesiones. A partir de la sexta sesión se añaden a estas actividades las estrategias de síntesis y actividades de composición escrita. Este programa fue desarrollado en diez semanas.

El grupo de control realizó durante el tiempo que duraron las sesiones del programa, la lectura de su libro del plan lector, tal y como se había programado para ese bimestre en la institución.

Para el tratamiento estadístico se realizó una base de datos, en la cual se colocaron los datos del pre y postest. Para el análisis de datos se empleó estadística descriptiva, tales como: media aritmética, desviación estándar y coeficiente de variación. Se realizó el análisis de la distribución de los datos, para lo cual se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov de distribución normal.

Dependiendo del tipo de distribución de los datos, para las comparaciones intragrupos se realizó la prueba t de student para grupos relacionados (cuando la distribución de los datos se aproximó a la normal) o la prueba de rangos asignados de Wilcoxon (cuando la distribución de los datos no se aproximó a la normal). Para la comparación entre grupos se empleó la prueba t de student para grupos independientes (si la distribución de los datos se aproxima a la

normal) o la prueba U de Mann-Whitney (si la distribución de los datos no se aproxima a la normal).

Todos los análisis estadísticos se realizaron con un nivel de significancia de $P < 0.05$

VI.- PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Un principio básico para determinar el efecto de la variable independiente es comprobar que los grupos experimental y control, no se diferenciaban, previamente a la aplicación de esta. Para ello es necesario comparar las mediciones pre-test de los grupos.

La Tabla 5 presenta los resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov, para decidir si se emplea estadísticas paramétricas o no paramétricas en la comprobación de las diferencias entre grupos. Se observa que todos los componentes del test de comprensión lectora, excepto el puntaje total, no tienen una distribución normal, ya que los coeficientes obtenidos son significativos ($p < .05$, $.01$ y $.001$), por lo tanto se deberá emplear estadísticas no paramétricas.

Tabla 5

Resultados de la prueba de bondad de ajuste para los grupos control y experimental pre-test

Componentes	Grupos	K-S	P
Comprensión literal pre-test	Control	0.117 *	0.023
	Experimental	0.120 *	0.026
Reorganización pre-test	Control	0.178 ***	0.000
	Experimental	0.170***	0.000
Comprensión inferencial pre-test	Control	0.182 **	0.001
	Experimental	0.148 ***	0.000
Comprensión crítica pre-test	Control	0.250 ***	0.000
	Experimental	0.254 ***	0.000
Comprensión lectora pre-test	Control	0.081 ns	0.200
	Experimental	0.092 ns	0.200

n.s Diferencias no significativas ($p > .05$)

* Diferencias significativas ($p < .05$)

** Diferencias muy significativas ($p < .01$)

*** Diferencias altamente significativas ($p < .001$)

Para cumplir con el objetivo de identificar diferencias significativas entre la medición pre-test entre los grupos experimentales y el grupo control, se empleó la prueba de U Mann-Whitney cuyo resultado se observa en la Tabla 6. Al comparar estos grupos, no se encontraron diferencias significativas ($p > .05$).

Tabla 6

Comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney: experimental vs control pre-test

Componentes	Grupos	N	Media	U	Z	P
Comprensión literal pre-test	Experimental	64	5.17	2032.500	- 0.225ns	0.822
	Control	65	5.34			
Reorganización pre-test	Experimental	64	3.27	1930.500	-0.719ns	0.472
	Control	65	3.46			
Comprensión inferencial pre-test	Experimental	64	6.05	1946.500	-0.634ns	0.526
	Control	65	6.20			
Comprensión crítica pre-test	Experimental	64	1.56	2071.000	-0.045ns	0.964
	Control	65	1.58			
Comprensión lectora pre-test	Experimental	64	16.05	1916.000	-0.774ns	0.439
	Control	65	16.58			

n.s. Diferencias no significativas ($p > .05$)

Un segundo principio básico para determinar el efecto de la variable independiente es comprobar que el grupo control no obtuvo cambios al comparar las puntuaciones que obtuvieron los sujetos de este grupo antes y después de la aplicación de la variable independiente.

La Tabla 7 presenta los resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov, para decidir si empleamos estadísticas paramétricas o no paramétricas en la comprobación de las diferencias entre dichos grupos. Se observa que todos los componentes del test de comprensión lectora, excepto el puntaje total, no tienen una distribución normal, ya que los coeficientes obtenidos son significativos ($p < .05$, $.01$ y $.001$), por lo tanto se deberá emplear estadísticas no paramétricas.

Tabla 7

Resultados de la prueba de bondad de ajuste para los grupos control pre-test y control post-test

Componentes	Grupos	K-S	P
Comprensión literal	Pre-test	0.117 *	0.023
	Post-test	0.145 **	0.002
Reorganización	Pre-test	0.178 ***	0.000
	Post-test	0.200 ***	0.000
Comprensión inferencial	Pre-test	0.182 **	0.001
	Post-test	0.122 *	0.018
Comprensión crítica	Pre-test	0.250 ***	0.000
	Post-test	0.270 ***	0.000
Comprensión lectora	Pre-test	0.081 ns	0.200
	Post-test	0.096 ns	0.200

n.s Diferencias no significativas ($p > .05$)

* Diferencias significativas ($p < .05$)

** Diferencias muy significativas ($p < .01$)

*** Diferencias altamente significativas ($p < .001$)

Para cumplir con el objetivo de identificar diferencias significativas entre la medición previa y posterior a la aplicación de la variable independiente, en el grupo control, se empleó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon (tabla 8), se observa que no se encontraron diferencias significativas ($p > .05$).

Tabla 8

Comparaciones con la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon: control pre-test vs. control post-test

Componentes	Grupos	N	Media	Z	P
Comprensión literal	Pre-test	65	5.34	- 1.438ns	0.150
	Post-test	65	5.77		
Reorganización	Pre-test	65	3.46	-1.305ns	0.192
	Post-test	65	3.69		
Comprensión inferencial	Pre-test	65	6.20	-0.904ns	0.366
	Post-test	65	6.05		
Comprensión crítica	Pre-test	65	1.58	-1.099ns	0.272
	Post-test	65	1.69		
Comprensión lectora	Pre-test	65	16.58	-1.895ns	0.058
	Post-test	65	17.20		

n.s. Diferencias no significativas ($p > .05$)

Con la finalidad de evaluar los efectos del programa de intervención cognitiva, se procedió a comparar las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental, antes y después de su administración. La Tabla 9 presenta los resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov, para decidir si empleamos estadísticas paramétricas o no paramétricas en la comprobación de

las diferencias entre dichos grupos. Se observa que todos los componentes del test de comprensión lectora, excepto el puntaje total, no tienen una distribución normal, ya que los coeficientes obtenidos son significativos ($p < .05$, $.01$ y $.001$), por lo tanto se deberá emplear estadísticas no paramétricas.

Tabla 9
Resultados de la prueba de bondad de ajuste para los grupos experimental pre-test y experimental post-test

Componentes	Grupos	K-S	P
Comprensión literal	Pre-test	0.120 *	0.026
	post-test	0.150 **	0.001
Reorganización	Pre-test	0.170 ***	0.000
	Post-test	0.162 ***	0.000
Comprensión inferencial	Pre-test	0.148 ***	0.000
	Post-test	0.133 **	0.006
Comprensión crítica	Pre-test	0.254 ***	0.000
	Post-test	0.185 ***	0.000
Comprensión lectora	Pre-test	0.092 ns	0.200
	Post-test	0.076 ns	0.200

n.s Diferencias no significativas ($p > .05$)

* Diferencias significativas ($p < .05$)

** Diferencias muy significativas ($p < .01$)

*** Diferencias altamente significativas ($p < .001$)

Para evaluar las diferencias entre los grupos experimental pre-test y experimental post-test se usó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. Los resultados se muestran en la Tabla 10. Se encontraron cuatro diferencias

significativas, en tres componentes: comprensión literal ($p < .001$), reorganización ($p < .01$), comprensión inferencial ($p < .05$), y en la puntuación total de comprensión lectora ($p < .001$), en el post-test la puntuación fue mayor en todos los casos.

Tabla 10
*Comparaciones con la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon:
 experimental pre-test vs. experimental post-test*

Componentes	Grupos	N	Media	Z	P
Comprensión literal	Pre-test	64	5.17	- 3.629 ^{***}	0.000
	Post-test	64	6.34		
Reorganización	Pre-test	64	3.27	-3.312 ^{**}	0.001
	Post-test	64	4.09		
Comprensión inferencial	Pre-test	64	6.05	-2.124 [*]	0.034
	Post-test	64	6.59		
Comprensión crítica	Pre-test	64	1.56	-1.391ns	0.164
	Post-test	64	1.78		
Comprensión lectora	Pre-test	64	16.05	-4.121 ^{***}	0.000
	Post-test	64	18.81		

n.s Diferencias no significativas ($p > .05$)
 * Diferencias significativas ($p < .05$)
 ** Diferencias muy significativas ($p < .01$)
 *** Diferencias altamente significativas ($p < .001$)

Finalmente, para evaluar los efectos del programa de intervención cognitiva, se procedió a comparar las puntuaciones obtenidas por los grupos control y experimental, después de su administración. Para tal efecto se realizó la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov, cuyos resultados se muestran en

la tabla 11, para decidir si empleamos estadísticas paramétricas o no paramétricas en la comprobación de las diferencias entre dichos grupos. Se observa que todos los componentes del test de comprensión lectora, excepto el puntaje total, no tienen una distribución normal, ya que los coeficientes obtenidos son significativos ($p < .05$, $.01$ y $.001$), por lo tanto se deberá emplear estadísticas no paramétricas.

Tabla 11

Resultados de la prueba de bondad de ajuste para los grupos control post-test y experimental post-test

Componentes	Grupos	K-S	P
Comprensión literal	Control	0.145 **	0.002
	Experimental	0.150 **	0.001
Reorganización	Control	0.200 ***	0.000
	Experimental	0.162 ***	0.000
Comprensión inferencial	Control	0.122 *	0.018
	Experimental	0.133 **	0.006
Comprensión crítica	Control	0.270 ***	0.000
	Experimental	0.185 ***	0.000
Comprensión lectora	Control	0.096 ns	0.200
	Experimental	0.076 ns	0.200

n.s Diferencias no significativas ($p > .05$)

* Diferencias significativas ($p < .05$)

** Diferencias muy significativas ($p < .01$)

*** Diferencias altamente significativas ($p < .001$)

Para cumplir con el objetivo de identificar diferencias significativas entre los grupos de control y experimental después de la aplicación del programa de intervención cognitiva, se empleó la prueba de U de Mann – Whitney, cuyo resultado se observa en la Tabla 12. Al comparar todos grupos, no se encontraron diferencias significativas ($p > .05$).

Tabla 12

Comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney: control vs experimental post-test

Componentes	Grupos	N	Media	U	Z	P																																				
Comprensión literal post-test	Control	65	5.77	1841.500	- 1.132ns	0.258																																				
	Experimental	64	6.34				Reorganización post-test	Control	65	3.69	1761.000	-1.530ns	0.126	Experimental	64	4.09	Comprensión inferencial post-test	Control	65	6.05	1871.000	-0.994ns	0.320	Experimental	64	6.59	Comprensión crítica post-test	Control	65	1.69	1969.500	-0.548ns	0.584	Experimental	64	1.78	Comprensión lectora post-test	Control	65	17.20	1779.500	-1.418ns
Reorganización post-test	Control	65	3.69	1761.000	-1.530ns	0.126																																				
	Experimental	64	4.09				Comprensión inferencial post-test	Control	65	6.05	1871.000	-0.994ns	0.320	Experimental	64	6.59	Comprensión crítica post-test	Control	65	1.69	1969.500	-0.548ns	0.584	Experimental	64	1.78	Comprensión lectora post-test	Control	65	17.20	1779.500	-1.418ns	0.156	Experimental	64	18.81						
Comprensión inferencial post-test	Control	65	6.05	1871.000	-0.994ns	0.320																																				
	Experimental	64	6.59				Comprensión crítica post-test	Control	65	1.69	1969.500	-0.548ns	0.584	Experimental	64	1.78	Comprensión lectora post-test	Control	65	17.20	1779.500	-1.418ns	0.156	Experimental	64	18.81																
Comprensión crítica post-test	Control	65	1.69	1969.500	-0.548ns	0.584																																				
	Experimental	64	1.78				Comprensión lectora post-test	Control	65	17.20	1779.500	-1.418ns	0.156	Experimental	64	18.81																										
Comprensión lectora post-test	Control	65	17.20	1779.500	-1.418ns	0.156																																				
	Experimental	64	18.81																																							

n.s. Diferencias no significativas ($p > .05$)

VII.- DISCUSIÓN

Al comparar los grupos de control y experimental antes de la aplicación del programa de intervención cognitiva, la prueba U de Mann Whitney arrojó que no existen diferencias significativas entre dichos grupos, por lo que se aceptó la hipótesis nula (Tabla 4).

Al aceptarse la hipótesis nula, se comprueba la homogeneidad de los grupos. Ello era lo esperado, pues el requisito metodológico del diseño cuasiexperimental implica que los grupos experimental y de control sean equivalentes, sin ventajas de uno sobre otro, para poder apreciar los efectos del programa.

Con respecto a la hipótesis 2, se demostró que no existen diferencias significativas en el grupo de control antes y después de la aplicación del programa, es decir, se aceptó la hipótesis nula (Tabla 6).

Dado que el grupo de control no recibió el programa, esto era lo esperado, pues el requisito metodológico del diseño cuasiexperimental implica que el grupo control no varíe significativamente, al no haber recibido el programa.

En cuanto a la tercera hipótesis, se encontraron diferencias significativas en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa (Tabla 8). Este cambio era esperado, ya que se trata del grupo que ha recibido el programa, demostrándose los efectos del mismo.

Al analizar los cambios provocados por el programa a nivel de componentes, se encontró que estos ocurrieron en: comprensión literal, reorganización y comprensión inferencial. No ocurrió así con el componente de comprensión crítica, el cual no cambió significativamente.

Se aprecia una notable mejora en el componente de comprensión literal (diferencias altamente significativas; $p < .001$), que es el de menor dificultad. Las diferencias son muy significativas ($p < .01$) en el componente de reorganización y significativas ($p < .05$) en el caso de la comprensión inferencial. Con ello, se aprecia una mejora gradual en los resultados, con mayores avances en el menor nivel de comprensión lectora y, en menor medida, conforme avanza el nivel de dificultad. En la comprensión crítica no hay diferencias significativas ($p > .05$), aunque se aprecia una tendencia a la mejora, dada la diferencia en las medias, que es mayor en el grupo posttest.

Los hallazgos comentados anteriormente coinciden con los resultados de investigaciones realizadas en nuestro medio por Sandoval y Casas (2011) Lanares (2005), Noriega (1997), Tapia (1996) y Rojo (1990), en las cuales se aplicaron programas de intervención de enfoque cognitivo a fin de incrementar la comprensión lectora, obteniendo mejoras significativas en los niveles de menor abstracción. Del mismo modo, estos resultados guardan relación con lo hallado por Lanares (2005) quien observó una efectividad parcial del programa aplicado al lograr diferencias significativas en la comprensión literal, pero no así en el nivel crítico-valorativo, aunque la media del grupo experimental fue mayor.

Asimismo, los resultados obtenidos son compatibles con trabajos similares ejecutados en el extranjero por Ripoll, Aguado y Díaz (2007), Anaya (2003) y González (1991), pese a los enfoques teóricos distintos de los que parten al evaluar la comprensión lectora. Sus hallazgos resaltan como factores influyentes en la mejora de la comprensión lectora a los procesos cognitivos de activación de los conocimientos previos, realización de inferencias sobre lo leído, el conocimiento y uso de estrategias de regulación y supervisión del propio proceso de intervención, factores que, entre otros, se han desarrollado en el programa cognitivo aplicado y podrían explicar los hallazgos de la presente investigación.

Por último, con respecto a la hipótesis 4, no hubo evidencia suficiente como para afirmar que existe una diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control después de la aplicación del programa, aunque el grupo experimental obtuvo una media superior (Tabla 10) en todos los componentes, incluso en comprensión crítica.

Cabe mencionar que el grupo experimental estuvo conformado por las secciones que obtuvieron la menor media en la evaluación pretest, debido a que la institución educativa puso esta condición para permitir la realización de la investigación. Ello debido a que se esperaba que el grupo se beneficiara con un programa que nivelara su rendimiento.

A partir de los resultados expuestos, existe una notable mejora en el grupo experimental, no solo por alcanzar diferencias significativas en las pruebas pre y post-test, sino porque incluso superó al grupo de control luego de la aplicación del programa (aunque este resultado no haya sido estadísticamente significativo), lográndose el objetivo institucional de nivelar a los alumnos del grupo experimental.

A nivel teórico, los datos presentados reafirman la naturaleza compleja pero entrenable de la comprensión lectora (García y González, 2000; Levy, 2002;

Tapia, 1996; Sánchez, 1993; Vallés y Vallés 2000), lo que hace posible la aplicación de programas para lograr un mejor desempeño de los alumnos en esta competencia. Además, demuestra la existencia de destrezas específicas que se pueden agrupar según su complejidad en los llamados “niveles de comprensión lectora” como propone el enfoque cognitivo (Pérez, 2005). Esto explica por qué las variaciones se han realizado en mayor medida en el nivel de menor complejidad (comprensión literal) y con menor diferencia en el nivel de mayor complejidad (comprensión crítica).

VIII.- CONCLUSIONES

- No existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora alcanzado por los alumnos de grupo experimental y grupo de control del sexto grado del colegio Champagnat de Surco, antes de la aplicación del programa de intervención cognitiva.
- No existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora alcanzado por los alumnos del grupo de control del sexto grado del colegio Champagnat de Surco, antes y después de la aplicación del programa de intervención cognitiva.
- Existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora alcanzado por los alumnos del grupo experimental del sexto grado del colegio Champagnat de Surco, antes y después de la aplicación del programa de intervención cognitiva.
- No existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora alcanzado por los alumnos del grupo de control y experimental del sexto grado del colegio Champagnat de Surco, después de la aplicación del programa de intervención cognitiva.

- El programa de intervención mejoró significativamente los niveles literal, de reorganización e inferencial, así como la comprensión lectora en general.

IX.- RECOMENDACIONES

- Incrementar las actividades del programa orientadas al desarrollo del nivel de comprensión crítico-valorativo, así como el número de sesiones del mismo; pues este nivel, por ser el más alto, requiere de mayor número de actividades de refuerzo.
- Difundir los resultados obtenidos en la presente investigación a fin de que la comunidad pedagógica marista conozca una alternativa metodológica de intervención en la mejora de la comprensión lectora en estudiantes del nivel de educación primaria.
- Promover la innovación y mejoramiento del desarrollo curricular institucional mediante programas de comprensión lectora en los niños con el fin de lograr y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Incorporar este programa en el colegio Champagnat como actividad de apoyo académico a los alumnos que presentan dificultades en la comprensión lectora.

REFERENCIAS

- Adam y Starr (1982). *La enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: McGraw- Hill.
- Alliende, F.; Condemarín, M. (1990). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo* (3º edición). Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Anaya, D. (2003). Efectos del resumen sobre la mejora de la metacompreensión, la comprensión lectora y el rendimiento académico. *Revista de Educación*, 337, 281-294
- Anderson y Pearson (1984). *Psicología y pedagogía de la lectura*. Cambridge: MIT. Press.
- Barret (1986). En Molina, S. (1988). *Batería diagnóstica de la madurez para la lectura*. Madrid: CEPE.
- Carreño, B. (2004). *La enseñanza de la lectura en maestros de sexto grado de primaria*. Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología con mención en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL 1º A 6º de primaria*. Barcelona: Graó
- Claux, M. y La Rosa, M. (2004). *La comprensión de lectura en el aula: una experiencia significativa*. Lima: Centro para el Magisterio Universitario de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Claux, M. y Cano, G. (2009). *Cuestionario sobre motivación lectora en una experiencia de plan lector*. Tesis para optar el título de Licenciado en

- Psicología con mención en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Cossío, C. (2004). *La lectura como proceso interactivo*. Lima: IPNM Centro de extensión educativa.
- Cubas, A. (2007). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria*. Tesis para obtener el Título de Licenciada en Psicología con Mención en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Cueto, S., Andrade, F. y León, J. (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas*. Lima: GRADE.
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura: diagnóstico y tratamiento (7ªed.)*. Madrid: Escuela Española.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades del aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe
- Diez, J. (2011). *La búsqueda de la calidad educativa, ¿una quimera para nuestros países?* Ponencia del Congreso Internacional Paradigmas Educativos en América Latina, desarrollado del 20 al 23 de octubre de 2011 en la Universidad Marcelino Champagnat, Lima
- Dubois, M. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.

- Escurra, M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Persona*, 6, 99 – 134.
- Fuentes, L. (2009). Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Lancoche, Chile. *Revista Perfiles Educativos*, Vol.31(125), 23-27.
- García, J. y González, D. (2000). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: EOS.
- García, J. y González, D. (2001). *Programa de refuerzo para la comprensión de textos*. Madrid: EOS.
- García, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. España: Paidós.
- González, M. (1991). *Análisis Metacognitivo de la Comprensión Lectora: Un programa de evaluación e Intervención en alumnos de enseñanza primaria*. Madrid: EOS.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (1997). *Tipos de investigación*. México: McGraw Hill.
- Hurtado, R. (2005). El recuento, el resumen y las preguntas: estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora. *Revista Lenguaje*, 33, 79-96
- Jurado, F. (1997). *Los procesos de la escritura* (2ª edición). Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Lanares, H. (2005). *Mejora de la comprensión lectora a través de un programa instruccional de tipo cognitivo en un grupo de alumnos del 5º grado de educación primaria de Tingo María*. Tesis para optar el grado de Magister

en Educación con mención en Psicopedagogía, Universidad Marcelino Champagnat, Lima.

Levy, D. (2002). Estrategias de lectura para la comprensión. Disponible en: <http://www.englishcom.com.mx/tips/estrategias-de-lectura.html>. Revisado el 20 de setiembre de 2011.

Ministerio de Educación, Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2005). *Evaluación Nacional del rendimiento estudiantil 2004: Informe pedagógico de resultados. Comprensión de textos escritos: segundo grado de primaria, sexto grado de primaria*. Lima: MED/UMC.

Ministerio de Educación (2011). Informe de los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2010. Lima: MED

Ministerio de Educación (2012). Informe de los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2011. Lima: MED

Molina, S. (1988). *Batería diagnóstica de la madurez para la lectura*. Madrid: CEPE.

Morais, P. (1998). *La evaluación de la comprensión lectora: Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.

Morles, A. (1999). *La complejidad de los materiales escritos y la acción docente* (3°ed.). Madrid: Pirámide.

Noriega, E. (1997). *Estudio cualitativo de los niveles de comprensión lectora de un grupo de niños deficientes y buenos lectores*. Lima: Centro editorial UNMSM.

- Palladino, E. (2006). *Sujetos de la educación. Psicología, cultura y aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio.
- Peña-Casanova, J. (1999). *Enfermedad de Alzheimer. Del diagnóstico a la terapia: conceptos y hechos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Pérez, J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación, Vol 2*. 121-138.
- Pinzás, J. (1993). *Cognitive monitoring in reading comprensión: a study of differences among schools in Lima, Perú* [Monitoreo cognitivo en la comprensión lectora: estudio de las diferencias entre colegios de Lima, Perú]. Disertación Doctoral, Universidad de Nimega, Bélgica.
- Pinzás, J. (2001). *Leer pensando: una introducción contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Puente, A. (1996) *Comprensión de la lectura y acción docente* (3° ed.). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Ripoll, J., Aguado, G. y Díaz, M. (2007). Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias. *Revista de Educación, 30*, 233-245.
- Rojo, M. (1990). *Efectos de un programa de habilidades psicolingüísticas en el desarrollo de la lectura comprensiva*. Lima: Centro editorial UNMSM
- Romero, J y González, M. (2001). *Prácticas de comprensión lectora: Estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza editorial.

- Rosenblatt, L. (1978). *La literatura como exploración*. Nueva York: Modern Language Asso.
- Sáinz, J. (1991). *Procesos de lectura y comprensión del lenguaje*. En M. Martín y M. Siguán (dirs.): *Comunicación y lenguaje. Tratado de Psicología General*. Vol. 6. Madrid: Alhambra.
- Sánchez, E. (1993). *Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez, E. (1998). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar la comprensión* (2da edición). Madrid: Santillana
- Sandoval, G. y Casas, W. (2011). *Aplicación y validación de un programa de comprensión lectora de orientación cognitiva para niños que cursan el quinto grado de primaria en una institución educativa parroquial*. Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en dificultades de aprendizaje. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima
- Serrano, M. (1994). *La incidencia de las estrategias de aprendizaje en el currículum*. Centro virtual Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0129.pdf
Revisado el 1 de setiembre de 2011.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Tapia, V. (1996). *Programa psicopedagógico de comprensión lectora: Aprendiendo a pensar a través de la lectura*. Lima: Centro editorial UNMSM

- Thorne, C. (1991). *A study of beginning reading in Lima*. [Estudio sobre lectura inicial en Lima]. Nimega: Drukkerij Quickprint.
- Thorne, C. y Pinzás, J, (1988). *Factors affecting reading achievement in Peru*. [Factores que afectan el rendimiento lector en el Perú] Nimega: Universidad de Nimega.
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2002). *El programa internacional para la evaluación de estudiantes de la OCDE (PISA) y la participación del Perú*. Boletín UMC N°21. Lima: Ministerio de Educación.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Comprensión lectora: un programa cognitivo y metacognitivo*. Valencia: Promolibro.
- Vallés, A.; Vallés, C. (2006). *Comprensión lectora y estudio: intervención psicopedagógica*. Valencia: Promolibro
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Vega, M.; Carreiras, M.; Gutiérrez-Clavo, M. y Alonso, M. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Vega, M. y Cuetos, F. (1998). *Los desafíos de la psicolingüística*. Madrid: Trotta.

ANEXOS

ANEXO 1: EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA – SEXTO GRADO (PRUEBA ACL – 6)

Lee atentamente y marca las respuestas que consideres correctas.

TEXTO 1

Un pobre muy necesitado fue a pedir limosna a la casa del hombre más rico de la ciudad. Cuando este lo vio le dijo:

- ¿No has comido nada en todo el día? ¡Pobre hombre, podrías morirte de hambre! ¡Criados! ¡Traednos algo para comer!

El pobre hombre no vio criado alguno, ni ningún tipo de manjar, pero su anfitrión hacía gestos y movimientos de servirse y de comer con gran apetito.

- Come, hombre, come, que hoy eres mi huésped
- Gracias, señor, estoy agradecido de su generosa hospitalidad.
- ¿Qué te parece este pan? ¿No lo encuentras excelente?
- Podéis estar seguro de que no he comido en toda mi vida un pan tan blanco y sabroso.

1. ¿Qué crees que hace el pobre viendo la conducta del rico?
 - a) Se pone triste al ver que no le da nada
 - b) Se enfada y abandona la casa
 - c) Come porque tiene mucha hambre
 - d) Coge la comida y se marcha corriendo
 - e) Le sigue la corriente, como si comiera
2. ¿Qué opinas del comportamiento del amo de la casa?
 - a) Que es muy generoso y por eso le invita
 - b) Que es un cínico y quiere tomarle el pelo
 - c) Que es amable y se preocupa por los demás
 - d) Que es una buena persona y no quiere que pase hambre
 - e) Que es un bromista y por eso le da comida
3. ¿Por qué piensas que dice “¿Qué te parece este pan? ¿No lo encuentras excelente?”?
 - a) Porque era un pan imaginario y quería burlarse
 - b) Porque quería disimular que era un pan muy malo
 - c) Porque era un pan muy bueno, recién hecho
 - d) Porque era un panero y le gustaba mucho el pan
 - e) Porque quería que comiera sólo pan y no otras cosas
4. ¿Quién crees que es el anfitrión?
 - a) El invitado
 - b) El huésped
 - c) El criado
 - d) El dueño de la casa
 - e) El mayordomo

TEXTO 2

Cuando llega el invierno, escasea el alimento y las condiciones son adversas. Entonces algunos animales emigran, como los pájaros, otros almacenan alimento, como las ardillas o las hormigas, y otros hibernan consumiendo las reservas de su cuerpo, como los osos o las marmotas.

En las zonas más secas, donde el agua es muy escasa, cuando llega la lluvia se produce una auténtica explosión de vida, tanto vegetal como animal. Los insectos que estaban en estado larvario se convierten rápidamente en adultos y se reproducen. Las plantas florecen y con ayuda de los insectos también se reproducen.

5. ¿Cuál es la idea principal que engloba los dos párrafos?
- a) El invierno es una época difícil para toda la naturaleza.
 - b) Las condiciones naturales dificultan o facilitan la vida de los seres vivos
 - c) Las zonas secas en determinadas ocasiones pueden tener una gran vitalidad
 - d) Muchos animales emigran ante las dificultades climáticas
 - e) Los animales y las plantas necesitan agua para poder reproducirse.
6. ¿Qué es lo que estimula la vida en las zonas secas?
- a) El agua b) Las plantas c) Las flores d) Los insectos e) Las larvas
7. Según el primer párrafo, ¿cuál de estas clasificaciones es correcta?

	Viajan a otros países	Hibernan	Guardan alimentos
a)	Aves	Ardillas	Hormigas
b)	Osos y marmotas	Hormigas	Pájaros
c)	Osos	Marmotas	Hormigas
d)	Pájaros	Osos y marmotas	Ardillas y hormigas
e)	aves	osos	marmotas

TEXTO 3

Aquella noche Pierrot
se bebió un rayo de luna
y se emborrachó.

Y no pudiendo contar
las estrellas a la bruna
se puso a llorar.

Se puso a llorar Pierrot,
y aún lloraba el sinfortuna
cuando amaneció.
...Y pudo contarlas: Una

M. Machado

8. ¿En qué momento pudo contar estrellas Pierrot?

- a) Durante la noche
- b) Después de llorar
- c) Al oscurecer
- d) Antes de amanecer
- e) Al salir el sol

9. ¿Por qué al final contó tan pocas estrellas?

- a) Porque estaba borracho
- b) Porque lloraba
- c) Porque con el sol no se veían
- d) Porque estaba triste
- e) Porque se bebió la luna

10. ¿Qué título crees más adecuado para esta poesía?

- a) Luna lunera
- b) Luna traicionera
- c) Si lloras no cuentas
- d) Borracho de luna
- e) Pierrot no se decide

TEXTO 4

Tenía tres mensajes y se me han mezclado. Si eres capaz de ordenarlos bien – uniendo los trozos de cada columna – sabrás responder a las preguntas siguientes (puedes unir los fragmentos haciendo líneas con un lápiz)

Mi prima y yo	Las próximas vacaciones de navidad	Ha cogido la camioneta	Para pasar una semana esquiando	En el riachuelo de Villanueva
Mis vecinos	Un buen día de verano	Estrenarán su coche nuevo	Para darnos un remojón	Al huerto de Martín
El tío Javier	Esta tarde después de comer	Cogimos las bicicletas escondidas	Para ir a recoger peras	En los Alpes suizos

11. ¿Qué harán mis vecinos?

- a) Ir al huerto
- b) Bañarse
- c) Recoger peras
- d) Ir en bici
- e) Esquiar

12. ¿Dónde va Javier?

- a) A Villanueva
- b) Al huerto
- c) A los Alpes suizos
- d) A bañarse
- e) A esquiar

13. ¿Quién y cuándo coge la bici?

- a) Tío Javier esta tarde

- b) Mi prima y yo esta tarde
- c) Mi prima y yo un día de verano
- d) Los vecinos un día de verano
- e) Los vecinos por Navidad

14. ¿Para qué cogen el coche?

- a) Para ir a Villanueva
- b) Para ir al huerto
- c) Para ir a recoger peras
- d) Para ir a bañarse
- e) Para ir a los Alpes

TEXTO 5

Fragmento del discurso del jefe indio Sealth al hombre blanco, en 1855

No sé, pero nuestro sistema de vida es distinto al de ustedes. La sola vista de sus ciudades entristece los ojos del piel roja. Pero eso quizás sea porque el piel roja es un salvaje y no comprende nada.

No existe un lugar tranquilo en las ciudades del hombre blanco, donde se pueda escuchar cómo se abren las hojas de los árboles en primavera, o cómo vuelan los insectos.

Soy un piel roja y no entiendo nada. Nosotros preferimos el suave murmullo del viento sobre la superficie del lago, así como el olor de ese mismo viento purificado por la lluvia. El aire tiene un valor inestimable para un piel roja, ya que todos los seres comparten un mismo aliento: el animal, el árbol, el hombre, todos respiran el mismo aire.

El hombre blanco no parece ser consciente del aire que respira, pero el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene.

15. ¿Por qué crees que el indio dice: “el piel roja es un salvaje y no comprende nada”?

- a) Porque no tiene cultura y no comprende las cosas
- b) Para dejar claro que no sabe explicarse
- c) Porque habla un idioma distinto al de los blancos
- d) Para que se den cuenta de que comprende mejor que ellos
- e) Para rebajarse ante los blancos

16. ¿Qué quiere decir “todos los seres comparten un mismo aliento”?

- a) Que los pieles rojas lo comparten todo
- b) Que si todos compartimos el aire, este nos faltará
- c) Que el aire nos permite vivir a todos los seres de la tierra
- d) Que el aire que nos da vida no puede agotarse
- e) Que si todos compartimos el mismo aire sobreviviremos con dificultad

17. Entre estas afirmaciones hay una que es falsa

- a) El piel roja ama mucho su tierra
- b) El piel roja cree que forma parte de un gran conjunto
- c) El piel roja sabe que depende del aire para respirar

- d) El piel roja disfruta con lo que le da la tierra
- e) El piel roja cree que los blancos saben interpretar la naturaleza

18. ¿Qué quiere decir “el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene?”
- a) Que todos los seres vivos dependen del aire que respiran
 - b) Que es una forma de hablar con los indios poco real
 - c) Que los indios creen en los espíritus y nosotros no
 - d) Que el aire es como un espíritu y por eso no se ve
 - e) Que algunos seres vivos necesitan aire para vivir

TEXTO 6

Una dama de Bagdad había comprado un diamante maravilloso. Un día, el diamante cayó al fuego y no ardió. Era falso. La dama acudió a Chelay, visir famoso por su sabiduría, y pidió la muerte del comerciante que le había vendido la gema.

Chelay asintió. Condenó al comerciante a ser comido por los leones en un foso.

El día del suplicio, la dama, desde un mirador, contemplaba al pobre hombre tembloroso y envejecido por la angustia.

Pero la sonrisa de la dama se desgarró en un grito de ira. El sótano se había abierto y, en vez de leones, habían salido dos gatos ridículos. Avanzaban calmadamente, olfateaban con indiferencia al miserable desmayado y terminaron por saltar, ágilmente, fuera del foso.

La dama fue a vomitar su rabia a los pies de Chelay:

- ¿De qué te quejas? – le dijo el visir -. La ley manda exigir ojo por ojo, diente por diente. El comerciante te engañó; nosotros le hemos engañado a él. Su diamante era falso, nuestros leones también: Estamos en paz

19. ¿Por qué sonreía la dama?
- a) Porque quería vengarse del vendedor
 - b) Porque le gustaba el espectáculo de los leones
 - c) Porque así recuperaría el diamante
 - d) Porque quería justicia
 - e) Porque todo el mundo la veía desde el mirador
20. ¿Qué quería conseguir Chelay dejando salir a los gatos?
- a) Castigar bien al comerciante
 - b) Hacer pensar a la dama
 - c) Buscar una compensación para la dama
 - d) Que la dama sacara su rabia
 - e) Contentar al comerciante
21. ¿Encuentras que el visir actuó bien con el comerciante?
- a) Sí, porque con el miedo que pasó, el comerciante ya escarmentó.
 - b) Sí, porque así el comerciante podía volver a engañar a la gente
 - c) No, porque el comerciante se quedó tan tranquilo y volvería a engañar
 - d) No, porque debía castigarse mucho
 - e) Ni sí, ni no, no se puede saber

22. ¿Crees que el visir actuó bien con la dama?
- No, porque quiere engañarla
 - No, porque considera insuficiente el castigo que ella le pide
 - No, porque quiere que se dé cuenta de que es demasiado cruel
 - Sí, porque es un hombre muy justo y sabio
 - Sí, porque hace todo lo que ella le pide

TEXTO 7

Mi familia y yo queremos ir a la playa. Desde Ancón cogeremos un barco hasta Asia, la playa de moda, nos bañaremos y después volveremos a Ancón a comer un delicioso almuerzo.

Nos han dado este folleto de honorarios y precios:

Excursiones náuticas “Mi Perú”

Horarios

IDA					
Ancón	10:30	11:40	12:55	13:50	16:00
San Antonio	10:40	11:50	13:05	14:00	16:10
Sta. Cristina	10:45	11:55	13:10	14:05	16:15
Asia	10:55	12:05	13:20	14:15	16:25
Lloret	11:10	12:20	13:35	14:30	16:40

VUELTA					
Lloret	10:15	11:40	12:25	14:05	15:25
Asia	10:30	11:55	12:40	14:20	15:40
Sta. Cristina	10:40	12:05	12:50	14:30	15:50
San Antonio	10:45	12:10	12:55	14:35	15:55
Ancón	10:55	12:20	13:05	14:45	16:05

Tarifas de ida y vuelta

Lloret	Lloret				
Asia	3	Asia			
Sta. Cristina	3	2	Sta Cristina		
San Antonio	4	2,80	2,50	San Antonio	
Ancón	5,3	3	3	2,5	Ancón

23. ¿Cuál es el viaje más barato?
- De San Antonio a Asia
 - De Asia a Ancón
 - De Ancón a San Antonio
 - De Ancón a Santa Cristina
 - De Santa Cristina a Asia
24. ¿Cuánto tarda el barco en ir de Ancón a Lloret?
- 25 minutos
 - 30 minutos
 - 35 minutos
 - 40 minutos
 - 45 minutos
25. ¿Cuánto vale un billete de ida y vuelta de Ancón a Asia?
- 2 dólares
 - 2,8 dólares
 - 3 dólares
 - 4 dólares
 - 5,3 dólares

26. Por el mismo precio, ¿a qué otro lugar podríamos ir desde Ancón?
 a) A Santa Cristina b) A San Antonio c) A Ancón d) A Lloret e) A la Costa Brava

27. Como hemos encargado el almuerzo para las tres de la tarde, ¿a qué hora tenemos que salir de Asia para llegar a tiempo?
 a) 11:55 b) 12:40 c) 14:20 d) 15:25 e) 15:40

TEXTO 8

Las empresas industriales y agrícolas necesitan oficinas a las cuales acuden los compradores de productos manufacturados y los vendedores de maquinaria y materias primas, y donde se centralice la administración informatizada. A su vez las empresas necesitan otras empresas que fabriquen maquinaria o realicen parte de su proceso industrial. También deben estar cerca de los bancos y de las compañías aseguradoras, requieren buenas comunicaciones, acceso a la información, servicios de propaganda y otros servicios como los que les pueden proporcionar las universidades o las escuelas profesionales que preparan a especialistas y técnicos. Por eso las empresas más importantes tienen sus oficinas centrales en las ciudades. Por este motivo se dice que las ciudades son centros de decisión en los que se toman resoluciones importantes tales como abrir, ampliar o cerrar empresas.

28. ¿Cuál de estas frases resume mejor el sentido completo del texto?
 a) Las empresas agrícolas compran la materia prima
 b) Las empresas industriales venden los productos manufacturados
 c) Las grandes empresas abren oficinas en las grandes ciudades
 d) Las empresas necesitan buena información
 e) Las grandes empresas toman decisiones importantes

29. Una gran empresa quiere establecerse en una de estas ciudades. ¿Cuál de ellas crees que tiene más oportunidades?

	Universidad	Conservatorio de música	Hospital	Puerto	Autopista	Tren	Aeropuerto	bancos	cines	Quioscos	Compañías aseguradoras
Ciudad A	X	X	X	X				X	X	X	
Ciudad B				X	X	X	X	X		X	X
Ciudad C		X	X	X		X		X	X	X	

Ciudad D	X	X	X		X	X			X	X	
Ciudad E		X	X			X		X	X	X	X
a) Ciudad A ciudad E	b) ciudad B		c) ciudad C			d) ciudad D			e)		

30. Según el texto, ¿para qué crees que a las empresas puede interesarles estar en contacto con escuelas técnicas o universidades?

- Porque así tienen más posibilidades de vender productos
- porque así están más bien informadas
- porque los empresarios pueden tener más preparación
- porque pueden obtener nuevos profesionales preparados
- porque las universidades están bien administradas

TEXTO 9

Hoy es el cumpleaños de mi padre, y como que ha llegado a casa de humor, nos ha dicho a mamá y a mí que nos invita a cenar a un buen restaurante. Por eso, hemos consultado la guía:

El Churrasco	Pardos	Costillitas	Marinada	Mesón real
Horario de 13:30 a 15:30 y de 21 a 23:30h. Cierra domingos por la noche y lunes. Vacaciones: Semana Santa y 20 días de agosto. Especialidades: Lomo fino 9,50 Churrasco a la parrilla 13,75 Porción de papas fritas 5 Precio medio: 27 soles AT	Horario de 13 a 1 h. Cierra domingos por la noche y lunes. Vacaciones: Semana Santa y agosto. Especialidades: Pollo a la leña 18,60 Parrilla Pardos especial 17,28 Tres leches 6 Precio medio: 55 soles AVEC	Horario de 13:30 a 15:30 y de 21 a 23:30h. Especialidades: Costillas en salsa BBQ, pulpo a la feria, Anticuchos, filloa rellena con crema pastelera, tarta de Santiago Precio medio: 18,50 el menú y 30 soles el buffet de los domingos AC	Horario de 13 a 16 y de 20:30 a 23:30h. Especialidades: Arroz con pollo, paella de mariscos, pan con tomate y jamón, conejo con cigalas. Los postres son de la casa. Precio medio: 25 soles AVET	Horario de 13 a 16 y de 21 a 23:30h. Cerrado los lunes Vacaciones en agosto Especialidades: Ensalada cocida 9 Judías con chorizo y oreja 14,75 Cochinillo cochifrito 20,50 Pie de limón 5,50 Precio medio: 25 a 30 soles AEC
A= Aire acondicionado E= Estacionamiento C= Comedores privados V= Vigilancia de coches T= terrazas				

31. Papá quiere estacionarse sin problemas y cenar al aire libre, ahora que ya hace calor. ¿Qué restaurante crees que preferirá?
- a) El churrasco b) Pardos c) Costillitas d) Marinada e) Mesón real
32. ¿Cuál de estas afirmaciones es falsa?
- a) Todos los restaurantes están abiertos a las 13:30 h. b) Todos tienen vacaciones en agosto
- c) Todos tienen aire acondicionado d) El precio medio de todos ellos supera los 18 soles
- e) todos tienen horario de mediodía y noche
33. Si decidimos ir al restaurante El Churrasco, y aproximadamente gastamos lo que indica el precio medio, ¿cuánto calculas que le costará a mi padre la cena familiar?
- a) Entre 25 y 40 soles b) Entre 41 y 55 soles c) Entre 56 y 70 soles
- d) Entre 71 y 85 soles e) Entre 86 y 110 soles

TEXTO 10

En Australia y en las islas vecinas existen grupos de animales de los más antiguos y extraños del planeta.

En Australia hay mamíferos, que como ya sabéis son los que amamantan a sus crías. Entre éstos, los marsupiales ponen a sus hijos, cuando nacen, dentro de un pliegue de la piel situado en el vientre y que tiene forma de bolsa: es el caso del canguro y del koala. Los monotremas son mamíferos muy raros que viven en los ríos y ponen huevos, como el ornitorrinco y el equidna.

El emú y el kiwi son pájaros corredores propios de esta región.

34. ¿Qué pone en evidencia este texto sobre los animales de Australia?
- a) Que son especies comunes en otras regiones
- b) Que son especies distintas a las nuestras porque son muy antiguas
- c) Que son especies raras porque están muy lejos de nosotros
- d) Que son especies muy difíciles de encontrar hoy en día
- e) Que son especies poco conocidas porque se han estudiado poco
35. ¿De qué grupos de animales nos habla el texto?
- a) Marsupiales, mamíferos, monotremas y pájaros
- b) Canguros, ornitorrincos y equidnas, emús y kiwis
- c) Monotremas, ornitorrincos, marsupiales, pájaros corredores
- d) Marsupiales, monotremas, corredores, pájaros
- e) Mamíferos monotremas, mamíferos marsupiales, pájaros corredores
36. ¿De qué supones que debe alimentarse una cría de equidna recién nacida?
- a) De leche b) De pequeños pececillos c) De gusanitos
- d) De plancton del río e) Un poco de todo

ANEXO 2: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN COGNITIVA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA



FICHA 1 - TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA

Alumno (a): Fecha:/...../..... Grado: 6to.

LO QUE PUEDES HACER CUANDO NO COMPRENDES:

1. Leer despacio si la lectura es un poco difícil.
2. Leer con más rapidez si lo que buscas es un dato.
3. Detenerte en cada punto a reflexionar sobre los renglones que ya has leído.
4. Detente en cada punto y aparte y hacerte preguntas sobre lo leído.
5. Leer el renglón 2 o 3 veces para recordarlo mejor.
6. Leer varias veces el párrafo para entender alguna palabra difícil.
7. Leer dos veces: Una primera lectura con cierta rapidez para tener una idea general y, la segunda vez leer más despacio para comprender mejor.
8. Hacerte preguntas sobre lo que lees cada tres o cuatro renglones.
9. Redactar preguntas sobre el texto al terminar la lectura del mismo.
10. Si te dan una lectura con un cuestionario: Leer primero las preguntas y luego el texto.
11. Es importante prestar atención a lo que lees sin pensar en otras cosas.
12. En un texto narrativo, detén tu lectura de vez en cuando y pregúntate: ¿Qué ocurrirá ahora? Contesta y sigue leyendo para comprobar si tenías algo de razón.





FICHA 2 - TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA

Alumno: Fecha: Grado: 6to.

Actividades previas:

Responde:

¿Todos los animales se parecen a sus padres? ¿Por qué?

¿En qué nos diferenciamos de nuestros padres cuando somos pequeños?

Menciona cosas o animales en los que hayas observado cambios que te hayan resultado curiosos.

¿Sabes en qué se parecen la mariposa y la rana?

Lee atentamente:

LA METAMORFOSIS

Cuando nacemos somos semejantes a nuestros padres, tenemos los mismos órganos (corazón, pulmones,...), las mismas partes del cuerpo (cabeza, tronco y extremidades), tan solo nos diferenciamos en que somos más pequeños (es decir, en tamaño) y en que pesamos menos.

Al disfrazarnos de Batman, parecemos el héroe de la película, y creemos transformarnos en un personaje fuerte, hábil, dispuesto a salvar a los más débiles. Pero no somos Batman, solo estamos jugando. Algunos animales sí se transforman de verdad, cambian cuando pasan de crías a adultos. Uno de ellos es la rana.

La rana es un animal anfibio, lo podemos encontrar en estanques y chacras, y puede vivir en el agua y en la tierra. Respira por los pulmones y la piel, por eso necesita mantenerla húmeda. La rana pone huevos en el agua y sus crías son muy parecidas a los peces, por eso respiran por branquias y se desplazan por los movimientos de su cola.

Los cambios que se producen en su cuerpo se refieren a la forma de respirar y a su modo de desplazarse. Primero le salen las patas posteriores y luego las anteriores, la cabeza va tomando la forma de la rana adulta. La cola se va cortando hasta desaparecer completamente; cuando puede salir a la superficie, comienza a respirar fuera del agua. Cuando la rana es adulta puede saltar, además, entre los dedos existe una membrana que le facilita sus desplazamientos por el agua.

La mariposa también sufre transformaciones de larva a adulta, otros animales van cambiando, a lo largo del tiempo, para adaptarse al lugar donde viven y de ese modo poder sobrevivir. La naturaleza está en continuo movimiento como la “cola” de un renacuajo.

ACTIVIDADES

1. Une las palabras que signifiquen lo mismo:

Cría	reducirse
Transformarse	detrás
Húmedo	trozo de piel
Desplazarse	hijo
Posterior	mojado
Anterior	quitarse
Acortar	cambiar
Desaparecer	pata
Superficie	moverse
Extremidad	delante
Membrana	parte de arriba

2. Sustituye la palabra subrayada por otra parecida. Si tienes dudas, mira la actividad anterior:

a) El hijo de la rana se llama renacuajo.

b) El renacuajo cambia su cuerpo cuando se hace adulto.

c) El renacuajo usa la cola para desplazarse.

d) En la parte de atrás del auto tengo la caña de pescar.

e) La rana sube a la parte de arriba para respirar.

FICHA 3 - TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA

Alumno:	Fecha:	Grado: 6to.
---------------	--------------	-------------

Lee nuevamente “La metamorfosis” y responde:

3. Coloca las palabras donde corresponda:

Orificios nasales – membrana – viscosa – estanque – dientes – corazón
 – lengua pegajosa y extensible – pulmones – cola – croan – ojos
 saltones – charca.

CABEZA	TRONCO
PIEL	CARACTERÍSTICAS

4. Contesta las siguientes preguntas, si tienes dudas, vuelve a la lectura:

a) ¿Cómo pueden respirar las ranas en la tierra?

b) ¿Por qué tienen la piel siempre húmeda?

c) ¿Por qué tienen branquias los renacuajos?

d) ¿Por qué tienen cola los renacuajos?

e) ¿Para qué tienen las ranas las extremidades posteriores tan desarrolladas?

f) ¿Por qué las ranas pierden la cola cuando se hacen adultas?

g) ¿A qué se parecen las membranas de las extremidades posteriores de la rana?

5. Explica las transformaciones o cambios que se producen de renacuajo a rana adulta por medio de un cuadro comparativo. Te puedes guiar por las preguntas que tienes a continuación:

¿Dónde viven? ¿Cómo respiran? ¿Cómo se desplazan? ¿Qué comen?

CRITERIO DE COMPARACIÓN	RENACUAJO	RANA ADULTA



FICHA 4 - TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA

Alumno: Fecha: Grado: 6to.

Actividades previas:

Responde:

¿Hay relación entre respirar, comer y la circulación de la sangre? ¿Cuál?

¿Cuáles son las partes que conoces del aparato digestivo?

¿El hígado y el páncreas ayudan en la digestión? ¿Cómo?

¿Sabes qué es la digestión? Explica

¿Por qué es importante nuestro sistema digestivo?

Lee atentamente:

LA DIGESTIÓN

Tener una buena dieta es fundamental para mantenernos sanos, poder crecer y tener energía para realizar los juegos y actividades que más nos gustan. Comer también es fundamental para aprender, si comes bien estarás en las mejores condiciones para saber más cosas.

Algunas cosas que comemos no nos sirven, por eso las desecharnos, como la cáscara de melón. Sin embargo, lo que nos sirve lo aprovechamos para alimentarnos y lo llamamos principios alimenticios. Separar lo que sirve de lo que no sirve se llama digestión. Lo que sirve de la comida pasará a la sangre y se repartirá por todo el cuerpo. Las sustancias que no sirven ya sabes por dónde salen del cuerpo.

Vamos a recorrer el camino, a lo largo de todo el aparato digestivo, que siguen los alimentos que consumes. Primero masticamos la comida y la mezclamos con la saliva, al tragar, los alimentos masticados pasan al esófago. Este tubo llega hasta el estómago. Para favorecer la digestión las paredes del estómago se mueven constantemente y, con ayuda de los jugos gástricos, comenzamos a separar sustancias que nos sirven de las que no podemos aprovechar nada, formándose como una papilla.

Esta papilla o puré, llamada quimo, pasa al intestino delgado, ahí con los jugos que llegan del páncreas y el hígado completamos la separación de los principios alimenticios de las sustancias que vamos a eliminar. En el intestino delgado la mayor parte de los principios alimenticios pasan a la sangre y son repartidos por todo el cuerpo. En el intestino grueso termina de pasar a la sangre el resto de los principios alimenticios, lo que no sirve se va acumulando, como si esta parte del intestino fuera un cubo de basura. Las sustancias que expulsamos por el ano se llaman excremento.

Para hacer una buena digestión es importante masticar bien la comida, comer varias veces al día y hacerlo de forma tranquila. Aunque esto no significa que tengamos la comida en la boca durante horas como las vacas. Al terminar de comer es bueno descansar y no realizar grandes esfuerzos físicos.

ACTIVIDADES

1. Coloca las siguientes palabras donde corresponda:

Excrementos – esófago – principios alimenticios – quimo – jugos gástricos – digestión – páncreas.

Nos sirven para alimentarnos.	
Proceso que sirve para separar lo que sirve y nos alimenta, de lo que no.	
Parte del aparato digestivo, parecido a un tubo.	
Especie de papilla o puré que se produce en el estómago.	
Órganos que nos ayudan en la digestión.	
Sustancias de desecho.	
Sustancias que favorecen en la digestión de alimentos.	

2. Completa las siguientes frases:

- a) Las sustancias que nos sirven para alimentarnos se llaman _____.
- b) La _____ es el proceso que separa lo que nos sirve de los alimentos que ingerimos.
- c) La papilla que se produce en el estómago recibe el nombre de _____.
- d) Los órganos que ayudan a completar la digestión son el _____ y _____.
- e) Los _____ son productos de desecho de la digestión.

FICHA 5 - TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA

Alumno: Fecha: Grado: 6to.

Lee nuevamente “La digestión” y realiza las actividades:

3. Coloca las palabras donde corresponda:

Jugos gástricos – sangre – separar – masticar – saliva – quimo – excrementos - tubo.

BOCA	
ESÓFAGO	
ESTÓMAGO	
INTESTINO DEL GADO	
INTESTINO GRUESO	

4. Consulta una enciclopedia o diccionario y escribe el significado de:

a) Úlcera de estómago

b) Apendicitis

c) Colitis

d) Dilo de otra manera:

- Desechamos lo que no sirve.

- Lo cambiamos por: Tiramos lo que no sirve.

- Hay que cuidarse para no tener enfermedades.

- Lo cambiamos por:

- Tengo que recorrer todo el camino para llegar.

- Lo cambiamos por:

- No lo tires, es útil.

- Lo cambiamos por:

- Haz varias comidas al día.

- Lo cambiamos por:

e) Contesta las preguntas utilizando al menos una de las palabras siguientes:

Digestión – masticar – intestinos – expulsar

- ¿Cómo introducimos los alimentos a nuestro organismo?

- ¿Cómo se transforma lo que ingerimos en principios alimenticios?

- ¿Cómo se desechan los excrementos?

f) Lee y contesta:

- Las caries son manchas que se producen en los dientes por el contacto con los alimentos durante la masticación.
¿Qué podemos hacer para prevenirlas?

- La saliva producida por las glándulas salivales se mezcla con los alimentos triturados para formar el bolo alimenticio.
¿Qué es la insalivación?

- Los alimentos salen de la boca hacia el esófago mediante la acción de tragar.
¿Qué es la faringe?

- En el intestino delgado se completa la digestión separando las sustancias que nos sirven como alimento, que pasarán a la sangre.
¿Qué significa absorber los principios alimenticios?

Alumno (a):

Fecha:/...../.....

Grado: 6to

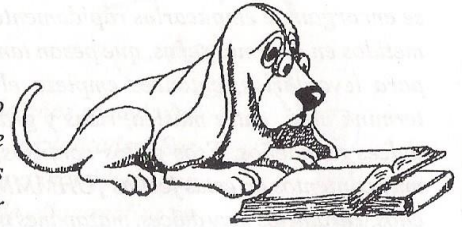


Buscar pistas

Consiste en buscar el significado de una palabra en los renglones siguientes.

Los libros

Desde la antigüedad se confeccionan libros, aunque su forma ha variado mucho hasta nuestros días. Los primeros "libros" eran tablillas de arcilla que fueron sustituidas por rollos de papiro, los cuales, a su vez, dieron paso a los libros hechos de pergamino en el siglo II d. C., cuyas hojas estaban encuadernadas por la izquierda, como hoy en día.



Los llamados **incunables** trataban de imitar los manuscritos de la época, grandes y pesados volúmenes de muy bellas ilustraciones. Eran los primeros libros impresos hasta el año 1.500.

El libro fue el primer medio de **comunicación de masas**, es decir, que llegaba a mucha gente, seguido, poco después, por el periódico. Los medios impresos se complementan en la actualidad con la radio, la televisión y el cine, pero ninguno de estos avances ha desplazado al libro del lugar que ocupa.

Los adelantos técnicos de los últimos siglos han hecho posible la producción en masa de libros baratos y de formatos manejables. Gracias a los libros podemos disfrutar conociendo historias, lugares, acontecimientos ... Así que un libro siempre será un buen amigo.

incunables: los primeros libros impresos hasta el año 1.500.

comunicación de masas: comunicación entre mucha gente.

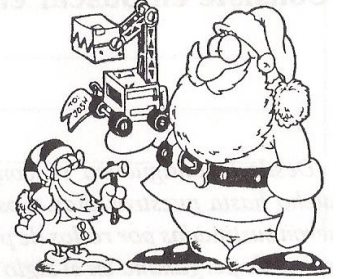
Observa cómo se ha podido encontrar el significado de una palabra en la misma lectura. De la misma manera, ahora intenta hacerlo tú en la siguiente lectura:



Buscar pistas

Intenta encontrar el significado de las dos palabras en negrita.

Cuando todos los juguetes están montados, cosidos o bien decorados, otros duendes se encargan de **empacarlos** rápidamente para que lleguen pronto a su destino. Una vez metidos en enormes sacas, que pesan tanto que necesitan la ayuda del Gran Santa Claus para levantarlas, entonces empieza el reparto. Pero el trabajo de los duendes no termina aquí, entre música, risas y gran **algarabía** también preparan esos deliciosos dulces navideños. Esos gritos confusos, todos a la vez, son contagiosos. Todos están muy contentos en estas fechas ¡UHMMMM! se me hace la boca agua con solo pensar en ellos; caramelos muy dulces, mazapanes tiernos y sabrosos, figuras de delicioso chocolate...



Todos, en el Ártico, se divierten preparando la Navidad, pero no podemos olvidar los renos de Santa Claus; han de estar fuertes para el largo viaje que recorrerá el mundo de lado a lado, de extremo a extremo, de casa en casa.

Empacarlos:

Algarabía:

Alumno (a):

Fecha:/...../.....

Grado: 6to

Imagina lo que has leído.

?

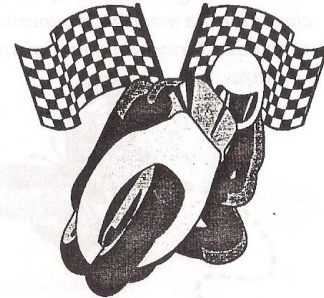
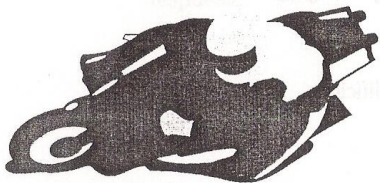
Esta técnica consiste en imaginar lo que estás leyendo para comprenderlo mejor.

Lee e imagina a la vez.

Motociclismo

Las primeras pruebas de competición motociclista se realizaron en Alemania y Austria; se extendieron luego a Francia y Gran Bretaña, a finales del siglo XIX, donde alcanzaron gran auge, y en la actualidad tienen una gran difusión a través de los medios de comunicación. Existen numerosas modalidades de motociclismo de competición, entre las más importantes se pueden citar las de velocidad, trial, moto-cross, enduro, etc.

Las pruebas de velocidad en circuitos se celebran todos los años en lo que se llama el Campeonato Mundial de Velocidad (Continental Circus) que se celebra desde el mes de marzo hasta el mes de octubre en numerosos circuitos de Europa, América y Oceanía. En España existen muy buenos pilotos que han conseguido campeonatos mundiales en esta especialidad en las distintas categorías o cilindradas que se corresponden con el tamaño, potencia y velocidad de las motos. Algunos de estos pilotos son conocidos por los aficionados a este deporte de gran riesgo, como por ejemplo, Álex Crivillé, Carlos Checa, Sete Gibernau, Emilio Alzamora, Gelete Nieto, Juan Bta Borja, José Luis Cardoso, y ex-pilotos como Alberto Puig, Carlos Cardús, Joan Garriga, Ángel Nieto, "Sito" Pons, Jorge Martínez "Aspar", Manuel "Champi" Herrerros y Ricardo Tormo, entre otros muchos.



Leer de nuevo el párrafo.

- Identificamos ideas y subtemas:
 - Subraya con azul las ideas que hablen de la historia del motociclismo.
 - Subraya con rojo las ideas que hablen de las competencias o pruebas de motociclismo.
 - Subraya con lápiz las ideas sobre motociclistas famosos.
- Ahora observa los subtemas señalados en la pregunta anterior (palabras subrayadas) y las ideas que subrayaste de colores en el texto. Relaciónalos produciendo un esquema de llaves.

Alumno (a): Fecha:/...../..... Grado: 6to.

Lee atentamente:



LAS HORMIGAS

Las hormigas han construido desde hace unos 70 millones de años sociedades muy organizadas que les han permitido extenderse por todas las latitudes. Sus colonias, llamadas hormigueros, están formadas por numerosos individuos que incluyen machos, hembra fértil o reina y obreras. Cada uno de ellos realiza su función.



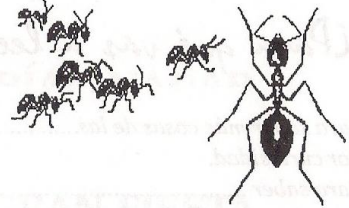
¿Cuál será la **idea principal**?

- Las hormigas viven en hormigueros muy organizados que incluyen machos, reina y obreras.
- Las hormigas viven en los hormigueros desde hace 70 millones de años..



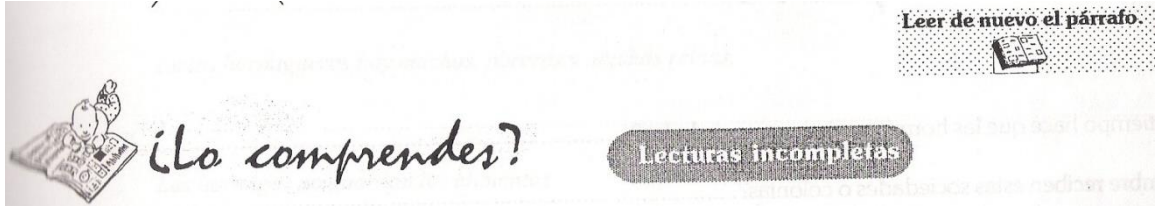
En los hormigueros existen enormes "estómagos sociales" en los que todas las hormigas almacenan alimentos que después reparten a los demás miembros de la colonia.

En ciertas épocas nacen en los hormigueros machos y hembras provistos de alas; éstas se dispersan en un vuelo nupcial de varios kilómetros en el cual se aparean y los machos mueren.



Las hembras fecundadas pierden las alas y construyen un nuevo hormiguero del que serán futuras reinas.

Las hormigas, emparentadas con las avispas y las termitas, constituyen el grupo de insectos más numeroso que existe. Estas desempeñan un importante papel ecológico en los bosques, dado que destruyen un gran número de insectos que podrían llegar a ser una gran plaga.



- De este texto han “desaparecido” algunas palabras, ¿serías capaz de completarlo escribiendo las palabras que faltan? Si tienes dudas, consulta en las páginas anteriores.

LAS HORMIGAS

Las hormigas han construido desde _____ unos 70 millones de años sociedades muy organizadas que _____ han permitido extenderse por todas las latitudes. Sus _____, llamadas hormigueros, incluyen machos, hembra fértil o reina y _____. En los hormigueros existen enormes “estómagos sociales” en los que _____ las hormigas almacenan alimentos que después reparten a los demás _____ de la colonia.

En ciertas épocas nacen en los _____ machos y hembras provistos de alas; estas se dispersan en un _____ nupcial de varios kilómetros en el cual se aparean y los _____ mueren. Las hembras fecundadas pierden las _____ y construyen un nuevo hormiguero del que _____ futuras reinas.

Las hormigas, emparentadas con las avispas y las _____, constituyen el grupo de insectos más numeroso que _____. Estas desempeñan un importante papel ecológico _____ los bosques, dado que destruyen un gran _____ de insectos que podrían llegar a ser una gran _____.

- ¿Qué has comprendido de la lectura?

- ¿Qué es lo que no has comprendido bien?



Memoria comprensiva

Contesta a las preguntas.

1. ¿Cuánto tiempo hace que las hormigas viven en sociedades?.....
2. ¿Qué nombre reciben estas sociedades o colonias?.....
3. ¿Dónde almacenan los alimentos las hormigas?
4. ¿Qué ocurre con los machos voladores después del viaje nupcial?
5. De la siguiente lista de animales, subraya los que están emparentados con las hormigas:

gusanos arañas mariposas avispas abejas termitas abejorros

6. ¿Por qué desempeñan las hormigas un importante papel ecológico?
 - a) Porque son muy trabajadoras y ayudan a tener limpio el bosque.
 - b) Porque se alimentan de insectos que podrían provocar plagas.
 - c) Porque solo se alimentan de hojas secas y semilla.
 - d) Porque cumplen un importante papel en la ecología.

7. Corrige estos disparates escribiendo la oración correcta:

- a) Solamente algunas de las hembras fecundadas pierden las alas.



- b) En los hormigueros hay machos, obreras y muchas reinas.

- c) Las hormigas no guardan los alimentos.

- d) Las hormigas machos y las hormigas hembra nacen sin alas.

- e) El vuelo nupcial de las hormigas dura solo unos metros.

- f) Al aparearse el macho con la hembra, muere la hembra.

Lee atentamente:

Leer más despacio.



Cómo nos organizamos

El hombre es sociable por naturaleza; necesita de otros hombres para poder vivir y desarrollarse. Para esto se reúne en agrupaciones humanas más o menos grandes, que se conocen con el nombre de municipios. Los problemas de los municipios son problemas que afectan a todos sus habitantes. Todos ellos deben participar en su resolución.

Como todos los que forman parte del municipio no pueden ponerse de acuerdo por ser muchos, por tener puntos de vista diferentes, etc., hay que organizar la forma de que todos los vecinos puedan participar en el gobierno del pueblo o ciudad. La fórmula más razonable consiste en que los vecinos del pueblo elijan a algunas personas para que los representen. Estos representantes o concejales forman el Ayuntamiento.

Los Ayuntamientos se organizan, para el estudio de los problemas locales, así:
Órganos de decisión: está formado por el pleno del Ayuntamiento (todos los concejales y el alcalde) y la comisión permanente (un tercio de los concejales y el alcalde).

Órgano del estudio: lo componen las comisiones de estudio (un concejal preside una junta para estudiar un asunto).

Órganos de ejecución: formado por el alcalde y delegados de servicio.

Son muchas las funciones que la ley atribuye a los Ayuntamientos. Algunas no las pueden realizar por falta de dinero y para otras tienen que pedir subvenciones (o ayuda). Entre ellas destacamos las siguientes:

- La gestión urbanística: afecta a las normas de construcción de viviendas, alumbrado público, calles, jardines, etc.
- Administración y gestión: de los bienes del Ayuntamiento.
- Salud e higiene: principalmente de las aguas que bebemos y de su depuración, recogida de basura, etc.
- Educación, cultura y fiestas.
- Seguridad ciudadana: labor realizada por la policía local.

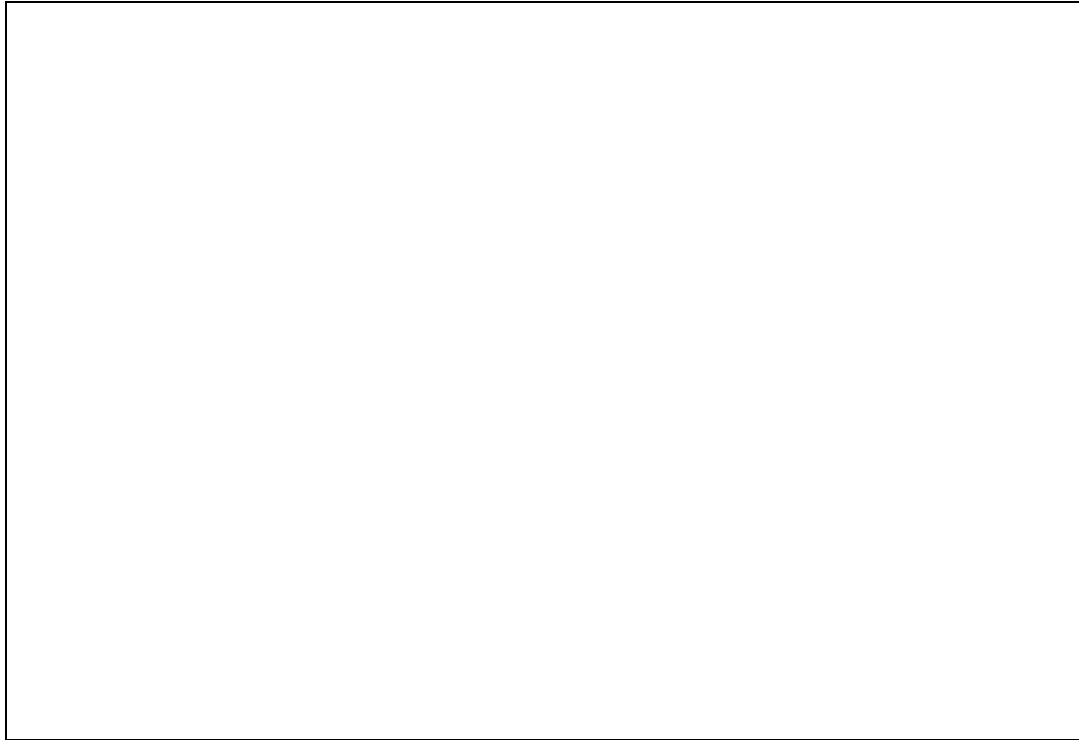
ACTIVIDADES

1. Anota a continuación las palabras que no comprendas y búscalas en el diccionario.

2. Completa el siguiente cuadro colocando una "X" donde corresponda.

	Pleno	Comisión permanente	Comisión de estudio	Alcalde	Delegado de Servicio
Órganos de decisión					
Órganos de estudio					
Órganos de ejecución					

3. Dibuja tu Municipalidad y a continuación subraya la idea principal del texto.



- El ayuntamiento o municipalidad es un edificio donde trabajan muchas personas.
- El ayuntamiento es la institución encargada del gobierno y organización de la localidad.
- Los ayuntamientos son elegidos democráticamente por los habitantes de un pueblo o ciudad.

FICHA 10 - TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA

Alumno: Fecha: 6to.

Leer de nuevo el párrafo.



4. ¿Qué frases son verdaderas? Contesta sí o no.
- El hombre necesita de los demás para poder vivir. _____
 - Los ayuntamientos se organizan para el estudio de los problemas locales en comisiones. _____
 - Todos los ciudadanos pueden participar de distintas forma en la vida local. _____
 - Los ayuntamientos, por lo general, necesitan pedir subvenciones para poder desarrollar sus funciones. _____
5. Busca palabras que tengan la misma raíz.
- a) Local:

 - b) Social:

 - c) Administraciones:

 - d) Ciudad:

 - e) Comisión:

 - f) Delegado:

6. Lee el siguiente texto y encuentra un título para él.

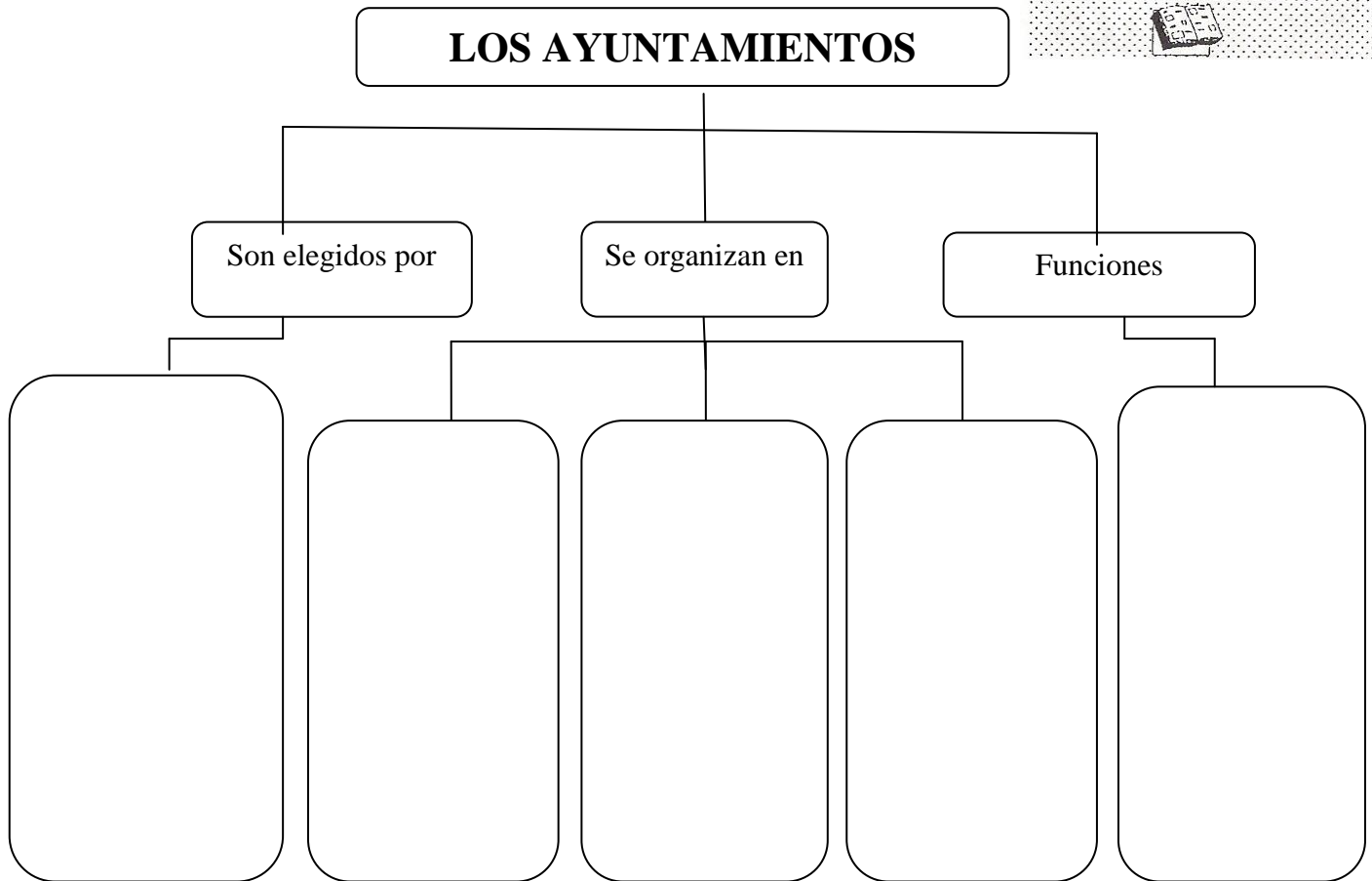
El tráfico en las grandes ciudades suele ser un problema serio para la mayoría de ciudadanos. A menudo se producen atascos en diferentes puntos de la ciudad que nos obligan a largas esperas para poder llegar a nuestro punto de destino. El elevado número de coches que circulan por las ciudades representa un problema adicional de contaminación del aire e incremento del nivel de ruido que suele ser muy molesto.

Los ayuntamientos han tomado medidas para abordar el problema con la peatonalización de las calles céntricas, la descentralización de los servicios, la mejora del transporte público y la inversión en infraestructura de comunicación (autovías de circunvalación, etc.). Es de esperar que en los próximos años, las ciudades sean lugares más gratos para vivir.

TÍTULO: _____

7. Vuelve a leer el texto y completa el esquema:

Leer de nuevo el párrafo.



8. Indica qué profesionales trabajan en tu Ayuntamiento y agrúpalos.

Administración	Seguridad	Obras y servicios

9. Expresa algunas ideas de cómo serían las ciudades y pueblos si no existieran los ayuntamientos.

10. Forma frases relacionando las siguientes palabras.

Ayuntamiento

Alcalde

Pleno

Basura

Impuesto

Pueblo

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

11. Lee y completa el siguiente párrafo con las palabras del recuadro.

El hombre necesita organizarse para vivir. En el pueblo o ciudad existe el _____ . Esta institución gobierna los asuntos locales. Los _____ y los _____ son elegidos democráticamente por los _____ por un periodo de cuatro años. Son funciones del ayuntamientos entre otras: la recogida de _____, la organización de las _____ y la organización del _____.

Fiestas – tráfico – ciudadanos – Ayuntamientos - Concejales – alcaldes - basuras

12. Si el Ayuntamiento o Municipalidad gobierna la localidad ¿Qué institución gobierna cada región?

13. Indica lo que haría si fueras elegido alcalde de tu pueblo o ciudad. Utiliza como referencia estos criterios:

a) ¿Cómo mejorarías la limpieza?

b) ¿Cómo solucionarías los problemas de tráfico?

c) ¿Cómo facilitarías la participación de los vecinos?

FICHA 11 - TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA

Alumno (a):

Fecha:/...../.....

Grado: 6to.

Lee:

Ardillas y Conejos



El pasado domingo tuvo lugar en Ardillandia la esperada **confrontación** entre los dos grandes equipos rivales del lugar: los "Ardillas salvajes" y los "Conejos audaces". En la gran prueba deportiva se disputaba el trofeo más esperado de todos los tiempos; era el trofeo al (inventa tú el título después de terminar de leer todo el texto).

La primera prueba consistía en reunir las veinte piedras más bellas de todo el bosque. En el primer **tramo** de la misma, las Ardillas salvajes consiguieron reunir **gemas** de todos los colores. Esas piedras preciosas fueron muy difíciles de encontrar, pero cuando la prueba estaba a punto de finalizar, los Conejos audaces encontraron multitud de piedras preciosas de otra variedad que atraían la luz del sol, reflejando, a su vez, todos los colores del arco iris en unos rayos muy potentes y cegadores.



Imagina lo que has leído.



Con el primer punto a su favor, los Conejos audaces continuaron de nuevo en cabeza en la segunda prueba: el maratón, pero pronto fueron alcanzados por las veloces ardillas que levantaron una gran **polvareda** a su paso.

Confrontación: enfrentamiento deportivo
 Tramo: trozo, parte.
 levanta de la tierra.

gemas: piedras preciosas
 Polvareda: cantidad de polvo que se

Sigue leyendo



Recuerda el significado.



(Repasa las palabras del cuadro)

La competición tomó un carácter de **máxima expectación** conforme iba transcurriendo. Todos los espectadores estaban muy atentos al desenlace de la prueba.

Como todos los años, la tercera y última prueba consistía en una auténtica carrera naval. Se trataba de hacer caer de la balsa de troncos a los adversarios, evitando que llegasen a la meta. Comenzó muy fieramente el **cuarteto** de las ardillas que pronto arrojaron al agua a uno de los cuatro conejos que formaban el cuarteto rival; éstos no quisieron ser menos y demostraron su **fortaleza** al arrojar al agua a dos ardillas. Efectivamente, su fuerza fue tal que al caer al agua salpicaron a los espectadores que estaban en la orilla del río. Las ardillas respondieron a esta



Sigue leyendo en la página siguiente:

acción con un hábil golpe lanzando al agua a un segundo conejo.

Los cuatro participantes arrojados al agua no sabían nadar, lo cual cambió totalmente la competición ya que los conejos, asustados, ayudaron a subir a su balsa a dos de las ardillas. Lo mismo hicieron las ardillas con los dos conejos que estaban a punto de ahogarse.

Las balsas quedaron igualmente repartidas: dos conejos y dos ardillas. Una de las dos balsas consiguió cruzar la meta río abajo pero, ¿quién había ganado? La barca que atravesó la meta estaba compuesta por dos miembros de cada equipo. Ante tales circunstancias, el jurado calificador de la prueba decidió premiar a los dos equipos por su gran labor solidaria ayudando al contrario cuando éste lo necesitaba. Así pues, no hubo ganadores ni perdedores pero sí una **recomendación** del jurado para que tanto ardillas como conejos realizaran cursillos para aprender a nadar en el caso de que el próximo año decidiesen volver a participar en la prueba acuática. Todo terminó con una gran fiesta.



Recuerda el significado.



recomendación: consejo.

Ardillas y Conejos

El pasado domingo tuvo lugar en Ardillandia la esperada **confrontación** entre los dos grandes equipos rivales del lugar. Se pusieron frente a frente: los "Ardillas salvajes" y los "Conejos audaces".

confrontación:

En la primera parte de la misma, las Ardillas salvajes consiguieron reunir **gemas** de todos los colores. Esas piedras preciosas fueron muy difíciles de encontrar,



Gemas: _____

FICHA 12 - TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA

Alumno (a): Fecha:/...../..... Grado: 6to.

*...pero pronto fueron alcanzados por las veloces ardillas, que levantaron una gran **polvareda** a su paso; la nube de polvo que se formó envolvió a todos los espectadores.*

polvareda:

*La competición tomó un carácter de máxima **expectación**, conforme iba transcurriendo. Todos los espectadores estaban muy atentos al desenlace de la prueba.*

expectación:

*Comenzó muy fieramente el **cuarteto** de las ardillas que pronto arrojaron al agua a uno de los cuatro conejos que formaban el cuarteto rival;*

cuarteto:

*éstos no quisieron ser menos y demostraron su **fortaleza** al arrojar al agua a dos ardillas. Efectivamente, su fuerza fue tal que al caer al agua salpicaron a los espectadores que estaban en la orilla del río.*

fortaleza:





Memoria comprensiva

Contesta a las preguntas.

1. ¿En qué consistía la prueba entre las ardillas y los conejos?.....

.....

2. ¿Qué equipo consiguió el primer punto?

Los Conejos

Las Ardillas

3. Las ardillas levantaron una gran polvareda a su paso.

Verdadero

Falso

4. ¿En qué consistía la tercera prueba?

5. ¿Qué ocurrió al arrojar dos ardillas al agua?.....

.....

6. ¿Cuántos participantes cayeron al agua? 2 4 5 6 7

7. ¿Quién ganó la competición?

8. ¿Qué decidió el jurado?

.....

9. ¿A quién le dió una recomendación el jurado?

Dibujar el texto.



FICHA 13 - TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA

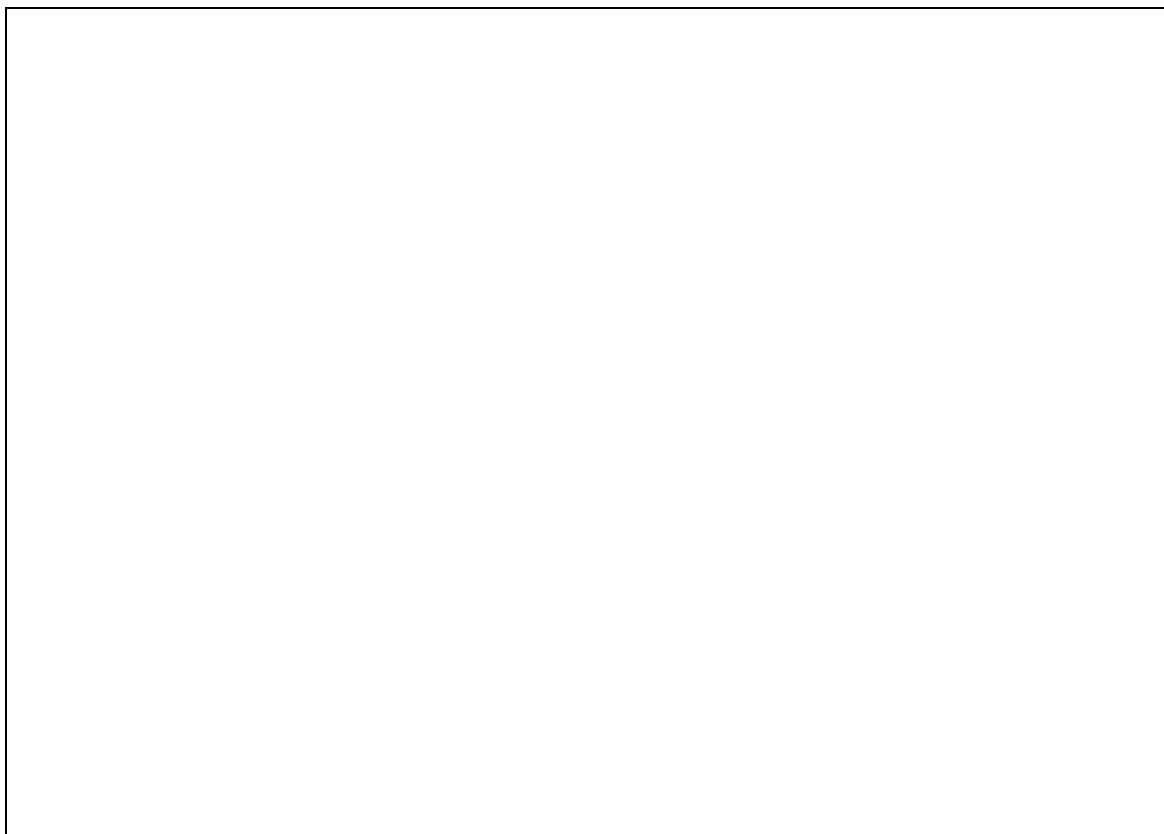
Alumno (a):

Fecha:/...../.....

Grado: 6to.

Actividades previas:

Dibuja en el recuadro un medio de transporte de tu preferencia:



Comenta una experiencia ocurrida en un medio de transporte:

Lee atentamente:

LOS MEDIOS DE TRANSPORTE

Para poder desplazarnos de un sitio a otro necesitamos los medios de transporte. Sin ellos sería imposible trasladarnos a sitios y lugares que están a mucha distancia. Con el tiempo han sido más veloces y rápidos, lo que nos ha permitido llegar en menor tiempo.

Los medios de transporte pueden ser terrestres, marítimos y aéreos según se desplacen en tierra firme, en el mar, ríos o bien en el aire. Para poder desplazarnos por tierra podemos usar el automóvil, el tren y el autobús. Si nos desplazamos en el agua utilizaremos el barco. Si tenemos mucha prisa cogeremos el avión, que es el medio de transporte más veloz.

Los medios de transporte no sólo sirven para trasladar personas, sino también productos y mercancías de sitios y lugares lejanos. Eso explica que encontremos en las tiendas y supermercados juguetes, alimentos y muchas otras cosas que no se fabrican donde vivimos. Sin la existencia del transporte la vida que hoy conocemos no sería posible.

ACTIVIDADES

1. Piensa en el significado de las siguientes palabras:

Desplazar – trasladar

En la lectura que has realizado tienen el mismo significado. Expresa con tus propias palabras lo que quieren decir.

2. Observa la siguiente definición:

a) TRANSPORTE TERRESTRE: vehículo que se desplaza por caminos, vías y carreteras.

A continuación da tú las siguientes definiciones:

b) TRANSPORTE MARÍTIMO: _____

c) TRANSPORTE AÉREO: _____

3. Marca con una "X" donde corresponda:

	ECONÓMICOS	RÁPIDOS	LENTOS	COLECTIVOS
AVIÓN				
VELERO				
BICICLETA				
CAMELLO				
AUTOBÚS				

4. Consulta una enciclopedia o diccionario y escribe el significado de:

a) Mercancía: _____

b) Veloz: _____

5. Adivina de qué se trata:

- Se desplaza lentamente sobre vías y desprende mucho humo:

• _____

- Podemos montar y pedalear sobre ella:

• _____

- Es veloz y relincha:

• _____

6. Escribe oraciones utilizando las siguientes palabras:

a) Desplazar: _____

b) Viaje: _____

c) Lento: _____

FICHA 14 - TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA

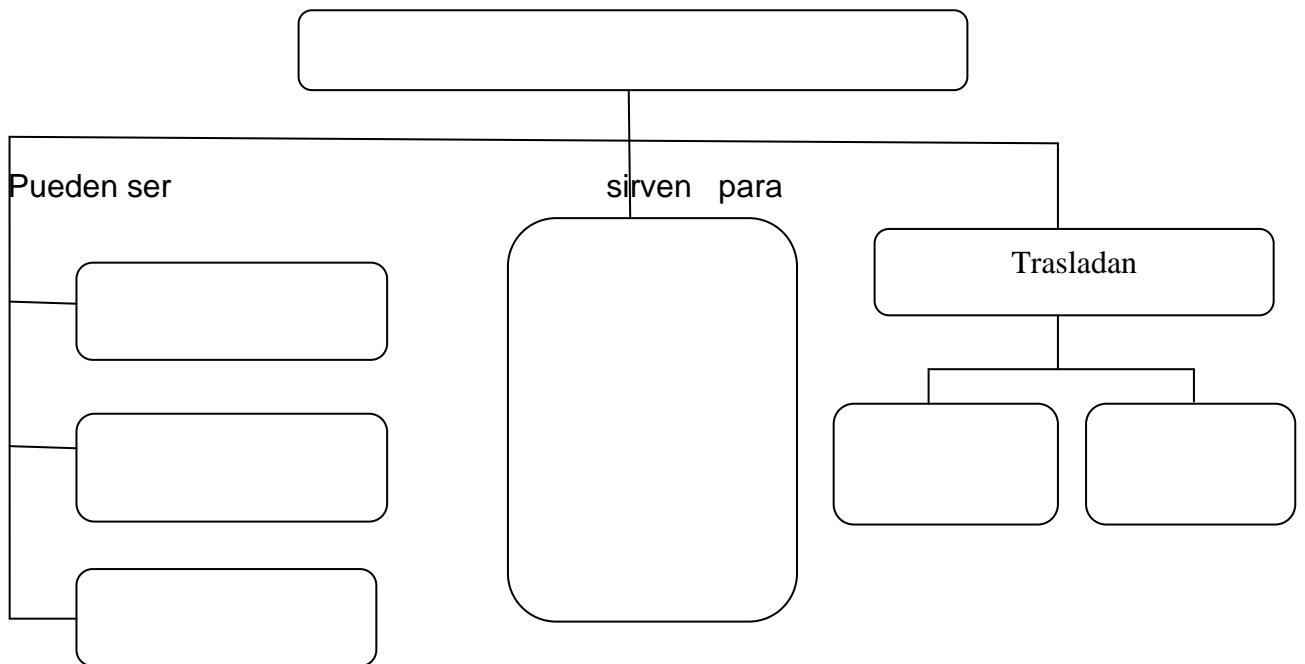
Alumno (a):	Fecha:/...../.....	Grado: 6to.
-------------------	--------------------------	-------------

Relee el texto y responde:

6. Marca con una "X" donde corresponda:

	TERRESTRE	AÉREO	MARÍTIMO
Moto			
Automóvil			
Avioneta			
Autobús			
Tren			
Caballo			
Canoa			

7. Vuelve a leer el texto y completa el esquema:



8. Observando tu esquema, redacta tu propio resumen:

9. Lee atentamente las siguientes oraciones:

- Los medios de transporte pueden ser terrestres, aéreos y marítimos.
- El avión es el medio más veloz para trasladarnos a un lugar lejano.
- Los medios de transporte sirven para trasladarnos a diferentes lugares.
- El caballo ha sido un medio de transporte desde la antigüedad.
- Los medios de transporte sirven para comunicarnos.

Subraya la oración que refleja mejor la idea principal del texto y explica tus razones:

10. Comprobamos lo aprendido:

a) Indica las clases de medios de transporte:

b) ¿Qué beneficios nos da el transporte?

c) ¿Qué ocurriría si no tuviéramos los medios de transporte actuales?



FICHA 15 - TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA

Alumno (a):	Fecha:/...../.....	Grado: 6to.
-------------------	--------------------------	-------------

ACTIVIDADES PREVIAS:

¿Qué cambios se producen con el paso del tiempo en...?

EL PAISAJE	LA CASA	LAS COMUNICACIONES

Anota qué cambios positivos crees que trae el paso del tiempo:

Lee atentamente:

EL PASO DEL TIEMPO

Todos los seres vivos cambian con el tiempo, crecen y se desarrollan hasta hacerse adultos, después van envejeciendo y por fin mueren. El mundo en el que viven los seres vivos también cambia. No es igual el mundo que te rodea que el que rodeaba a tus padres o tus abuelos.

Han cambiado las cosas y lo que hay dentro de ellas, han aparecido nuevos aparatos que hace años eran desconocidos; por ejemplo, las lavadoras automáticas o la televisión. Otras que ya existían anteriormente se han ido modernizando y mejorándose, como es el caso de los aparatos de radio.

Los pueblos y las ciudades también cambian, se hacen más grandes, las casas son más altas y las calles más anchas. Por ellas circulan coches a bastante velocidad.

Tampoco el paisaje es exactamente igual. Los árboles y las plantas que hay en el campo crecen y mueren, y constantemente nacen otras nuevas. También cambian las montañas, los valles, los ríos... ¿lo recuerdas? De seguro ya has estudiado que la lluvia, el viento, los ríos y otros fenómenos de la naturaleza van modificando el paisaje.

Estos cambios suelen ser muy lentos y no los podemos ver a simple vista. En otros casos son muy rápidos y muy fuertes, por ejemplo, los provocados por un terremoto. Estos cambios van ocurriendo a lo largo del tiempo. Precisamente para medir el tiempo los hombres hablamos de días, semanas, meses, años, siglos, etc.

En el calendario se señalan los días y meses de cada año y nos sirve para saber en qué día estamos o si este año nuestro cumpleaños será sábado, domingo, lunes... A las personas siempre les ha interesado saber cómo vivieron otras personas y qué ocurrió en tiempos pasados. Para ello buscan restos de otros pueblos, estudian sus edificios, sus pinturas, los escritos que dejaron. A esto se le llama Historia. Gracias a ella sabemos cómo vivieron los egipcios, los romanos, los vikingos, etc.

ACTIVIDADES:

1. Ubica en el texto las siguientes palabras e intenta explicar su significado:

a) Modernizar:

b) Circular:

c) Modificar:

d) Calendario:

e) Historia:

2. Dibuja una casa antigua y una moderna:

--	--

3. Aparte del calendario, ¿qué otras cosas miden el tiempo?

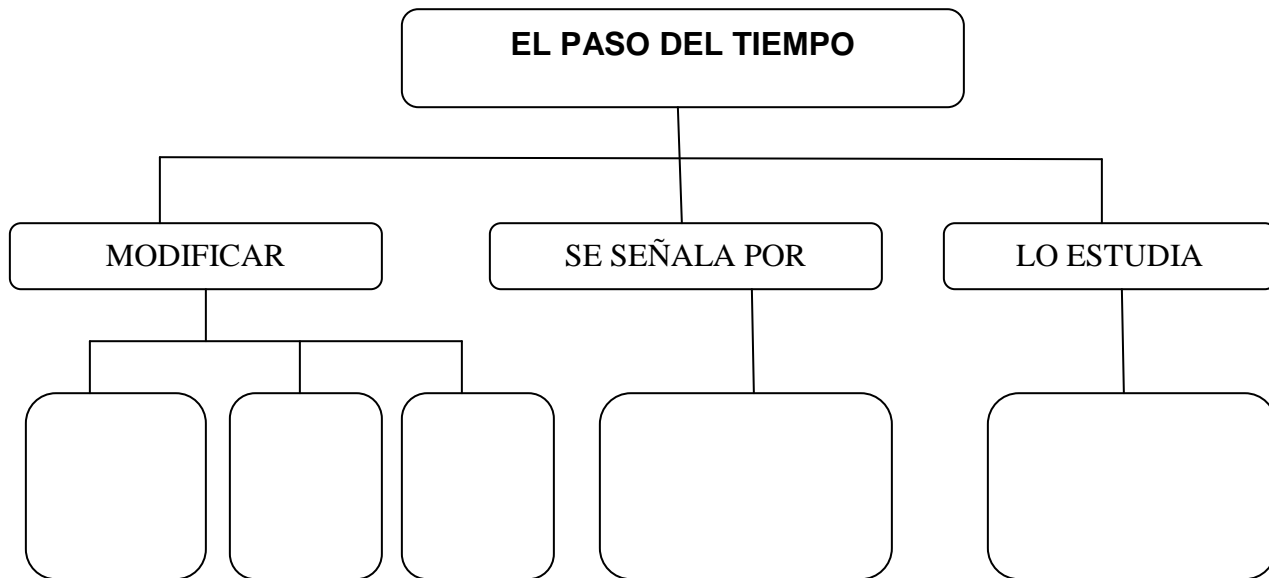
4. Subraya las ideas que consideres más importantes y explica luego tu elección:

- a) Nuestros antepasados vivían en cuevas y chozas.
- b) El paso del tiempo modifica el paisaje y el modo de vida del hombre.
- c) La lavadora automática no existía hace doscientos años.
- d) Es importante para el hombre conocer su historia.
- e) En la actualidad vivimos con muchas comodidades.

FICHA 16 - TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA

Alumno (a):	Fecha:/...../.....	Grado: 6to.
-------------------	--------------------------	-------------

5. Revisa el texto y completa el siguiente esquema:



6. Ahora observando tu esquema, redacta un resumen de la lectura:

7. Lee el siguiente texto y ponle un título:

Recuerdo que cuando era pequeño la vida era muy distinta. Salíamos a jugar a la plaza, que estaba junto al portal de la casa. Pasaban pocos coches y la vida era muy tranquila. Jugábamos con todo lo que encontrábamos a nuestro alcance: un trapo y nos poníamos a torear; una vara y nos convertíamos rápidamente en piratas luchando con nuestras espadas. Al llegar la noche se escuchaba la voz de mi madre que decía: ¡El último recoge la mesa!

Título:

8. Describe cómo crees que serán en el futuro:

a) Las casas: _____

b) Los automóviles: _____

c) Los cines: _____

d) La escuela: _____

9. Termina las siguientes frases:

a) No vivimos en cuevas porque _____

b) El paisaje ha cambiado porque _____

c) Nos desplazamos más rápido porque _____

d) Disfrutamos de aparatos electrodomésticos porque _____

e) Han desaparecido especies porque _____

10. Observa las siguientes palabras y colócalas en el cuadro que corresponde:

Televisión por cable – pirámides – viajes a otros planetas – molinos de viento – semáforos – vacuna contra el SIDA – tren de alta velocidad – esclavos – calzadas romanas – ascensores.

PASADO	PRESENTE	FUTURO

FICHA 17 - TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA

Alumno (a):

Fecha:/...../.....

Grado: 6to.

Actividades previas:

Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué usas para ver por la noche?

2. ¿Qué usas para hablar con un amigo que está lejos?

3. ¿Qué se le pone a los niños para prevenir enfermedades?

4. ¿Qué usa el hombre para poder volar?

5. ¿Qué usas para escuchar música?

6. Todas esas cosas, ¿han existido siempre?

Lee atentamente:

Los descubrimientos

Los científicos son hombres y mujeres que intentan descubrir cómo funcionan las cosas en la naturaleza o en nuestro cuerpo, y solucionan problemas de la vida cotidiana. A veces estudian cosas que no vemos que tengan mucha utilidad, por eso son un poco incomprendidos. Casi siempre los descubrimientos acaban facilitándonos un poco más nuestra vida.

Los avances de la ciencia son lentos y costosos. Los experimentos que realizan para saber o descubrir cosas no salen bien la primera vez. También sucede que buscando la solución de un problema, se descubre la solución a otros indirectamente. Cuando se descubre algo en el laboratorio, como la incandescencia de un hilo, no quiere decir que al día siguiente tengamos bombillas en las tiendas.

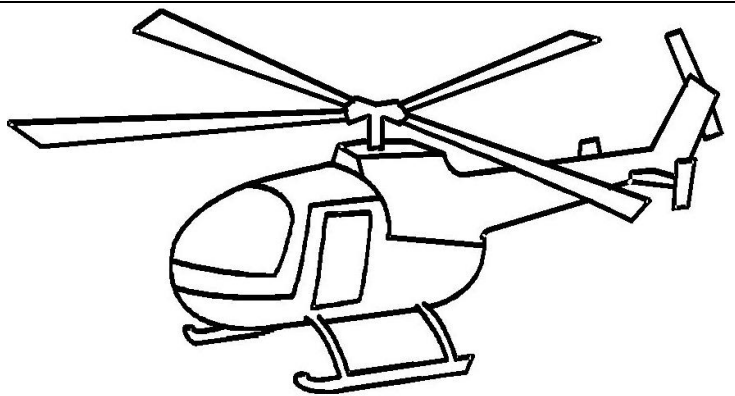
Los inventos y descubrimientos que vamos a enseñarte han significado un progreso enorme para la humanidad, de ellos se han derivado soluciones a muchos problemas de nuestra vida cotidiana. Por eso el nombre de estos científicos es recordado de generación en generación.

Actividades:

1. Completa las frases con las palabras subrayadas en el texto:
 - a) El hilo está _____, al rojo vivo.
 - b) Es un trabajo _____, exige mucho esfuerzo.
 - c) Esta _____, esta juventud, es maravillosa.
 - d) No lo tires, puede ser de _____ para algo.
 - e) Nadie lo comprende, es una persona _____.
 - f) No quería hacer eso, pero _____ salió.
 - g) Has _____ mucho, se nota el avance.

Lee:

El helicóptero es un aparato que sirve para volar, puede despegar y aterrizar en un espacio reducido. Al primero se le llamó autogiro, lo inventó un español, Juan de la Cierva, en 1923.



Contesta:

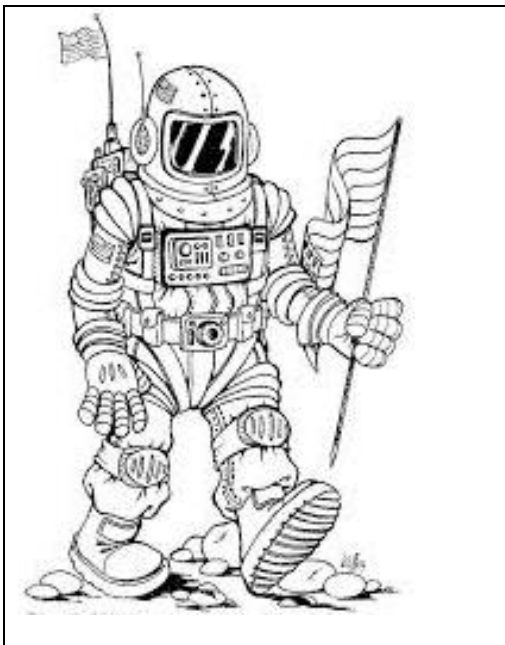
1. ¿Qué inventó Juan de la Cierva? _____

2. ¿Para qué sirve su invento?

3. ¿Qué diferencias tiene con otros aparatos que vuelan?

4. ¿Cuánto tiempo ha pasado desde que se descubrió?

Lee:



Los astronautas flotan dentro de la nave espacial, pero en la tierra cualquier cosa que soltamos tiende a caer hasta que una fuerza o superficie lo detiene. Esto sucede por la ley de la gravedad. La descubrió Isaac Newton, quien nació en Inglaterra, en 1642. También inventó el telescopio, un aparato que nos permite observar las estrellas y los astros. Estudió la composición de la luz, ¿recuerdas el arco iris?

Escribe un título para esta lectura: _____

Clasifica:

Levantar un libro – el libro – la corriente de un río – una roca – un ascensor que sube – el suelo.

FUERZAS	SUPERFICIES

Ahora escribe preguntas adecuadas para las respuestas dadas en base a la lectura sobre Isaac Newton:

1. ¿_____?

Que todas las cosas tienden a caer hasta que algo las detiene.

2. ¿_____?

No, en el espacio es distinta que en la tierra.

3. ¿_____?

Isaac Newton.

4. ¿_____?

Hace 371 años.

5. ¿_____?

Bastante más cerca que a simple vista.



FICHA 18 - TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA

Alumno (a): Fecha:/...../..... Grado: 6to.

1. Responde:

a) ¿Qué significa que hay una vacuna?

b) ¿Conoces el nombre de otras enfermedades que se prevengan con vacunas?

c) ¿Te han puesto alguna vacuna?

d) ¿Qué pasa si alguien no se vacuna?

2. Numera los párrafos ordenando la lectura sobre Pasteur y su descubrimiento:

	También descubrió una vacuna contra la rabia, una enfermedad que transmiten los perros.
	La pasteurización es un proceso para eliminar microorganismos de las sustancias que consumimos, por ejemplo, la leche. Puedes comprobar que este término aparece en el envase.
	Con una lupa vemos lo que es pequeño, con un microscopio los seres vivos muy pequeños. Estos microorganismos hacen que algunos alimentos no se puedan consumir, pues podrían causar enfermedades.
	Este proceso lo descubrió un francés, Louis Pasteur, en 1822.

3. Teniendo en cuenta los textos de la ficha 17 y 18, completa las frases:

a) El helicóptero o autogiro se eleva porque

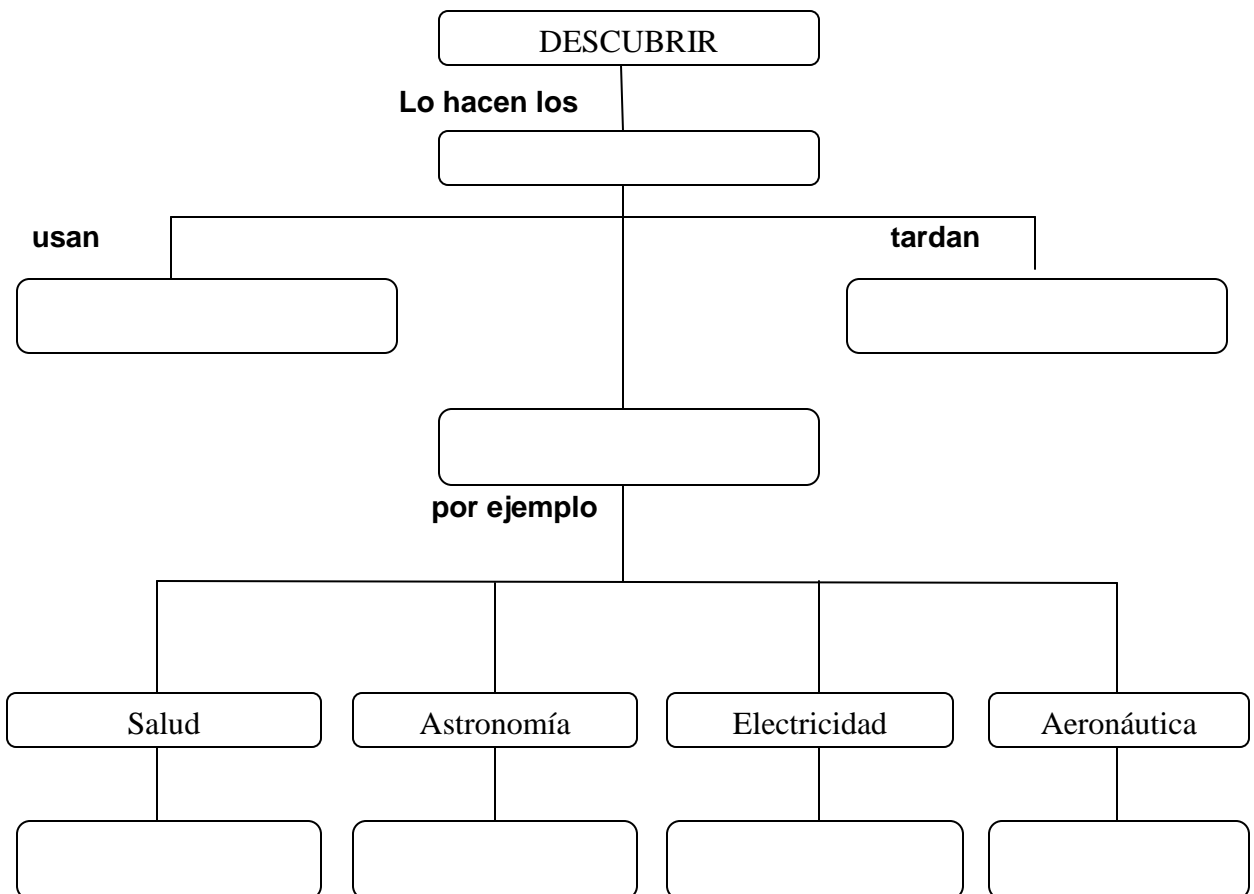
b) La luz no es blanca porque

c) Los cuerpos se atraen porque

d) La leche envasada dura más porque

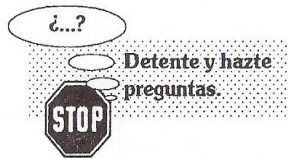
e) La rabia puede combatirse porque

4. Completa el esquema con las ideas principales de las lecturas realizadas (fichas 17 y 18):




Alumno (a): Fecha:/...../..... Grado: 6to.



PRACTIQUEMOS UNA ESTRATEGIA: HACER PREGUNTAS



Mientras lees puedes hacer algunas pausas y preguntarte para comprobar que lo comprendes.

Lee este texto y párate donde encuentres esta señal:  Hazte preguntas sobre lo que has leído.

Fiesta de medianoche

Cuando todo es silencio,
 mientras todos duermen,
 muy despacito y paso a pasito,
 despiertan los duendes.
 Duendes traviosos,
 juguetes risueños.
 Pequeños duendes 
 DONG, DONG, DONG.
 Suenan las doce,
 las doce en punto.
 ¡Ya es medianoche!
 Saltan, ríen, bailan,
 juegan, corren, danzan.
 Hacen corros y piruetas.
 ¡Vamos amigo, únete a la fiesta! 





Mis preguntas

¿Quiénes se despiertan?

 ¿Cómo son los duendes?

 ¿Qué hacen a las doce?

Mis preguntas

El pequeño monstruo
que duerme bajo la cama
con unas viejas castañuelas
danza que danza.
Ahí viene la orquesta;
el soldadito y el oso 
hacen sonar las trompetas.
¡Silencio! Se oye el ruido de una puerta.
¡Todos a sus puestos!
¡Termina la fiesta!
Y de nuevo amanece todo tranquilo
y los juguetes esperan la noche
para disfrutar estando vivos. 

1. Compara tus preguntas. ¿Te habías hecho alguna de estas?
 - a) ¿Qué ocurre cuando suenan las doce?
 - b) ¿Quiénes son los encargados? ¿Qué instrumentos tocan?
 - c) ¿Por qué termina la fiesta?

2. Responde:

De todas estas actividades, ¿cuáles son las que hacen en la fiesta?

Leer saltar reír comer danzar nadar escribir jugar

Una de estas frases no es cierta, subráyala:

- Los duendes y los juguetes despiertan a medianoche.
- Finalmente se esconden porque les molesta la luz del sol.
- El monstruo baila con unas castañuelas.
- El soldadito y el oso forman la orquesta.

Alumno (a):

Fecha:/...../.....

Grado: 6to.

Lee:

Noche de brujas

Cuentan las ancianas del pueblo que desde tiempos muy remotos, las noches de luna llena eran noches de brujas y éstas cruzaban el inmenso y resplandeciente astro con su escoba. Una de las historias que las ancianas cuentan a menudo en esas noches tan claras pero temerosas es la que ahora os cuento:

Era una fría tarde de invierno, los niños se apresuraban a salir del colegio y llegar a sus casas. Estela hizo lo mismo que sus compañeros, recogió sus cuadernos, se ató la bufanda al cuello y corrió hacia casa. La razón de estas prisas la sabían todos, sería una noche de luna llena y todas las brujas del condado montarían en su escoba y cruzarían de lado a lado el pueblo del antiguo territorio, atemorizando a los niños que no estuvieran en sus casas.

Ningún niño se atrevía a salir de casa, ni mucho menos mirar por la ventana; pero Estela, aunque estaba presa de un tremendo miedo,

**Buscar pistas**

La palabra condado significa:

pensó: - ¿Por qué no he de mirar por la ventana? Si estoy dentro de casa no pueden hacerme nada. Así que se puso el pijama y, en lugar de meterse en la cama como todos los demás niños, se acercó a la ventana temblando de miedo pero con muchas ganas de ver a esas brujas cruzando la rúa.

El viento silbaba en la calle, los árboles emitían fantasmales ruidos desde sus follajes. Estela no veía nada, sólo oscuridad y ruidos espeluznantes. ¿Dónde estarían las brujas? Decidió, con el poco valor que le quedaba, salir al portal de la casa, quizás desde allí las viese, aunque solamente fuera a una bruja.

Presta mucha atención.



Todo su cuerpo temblaba en la oscuridad. ¡Miauuu! un gato cruzó la entrada principal y Estela lanzó un quebrado grito que dejó en silencio todo el jardín. Mientras, el fortísimo viento seguía silbando y produciendo ruidos espantosos. Estela tenía mucho frío; el miedo iba en aumento. De repente, una mancha oscura cruzó la luna en un aleteo. Estela se lanzó al suelo instintivamente sin poder gritar, apretó los ojos, no quiso saber lo que le iba a ocurrir.



Pasados unos minutos, entreabrió un ojo y miró a su alrededor, todo estaba en silencio; el viento había cesado. Miró al cielo y vió cómo los pequeños murciélagos cruzaban la noche, atravesando la luna.

No había sido una bruja, su propio miedo le había hecho creer que esos murciélagos eran maléficas brujas. Ahora que sabía la verdad no había nada que temer, subió las escaleras y entró en su habitación.

Estela había vencido su miedo, así que se metió en la cama, pero antes de acostarse no pudo evitar mirar debajo de su cama, como miro yo y como miramos todos (o casi todos) antes de meternos entre las sábanas.

Responde las preguntas:

¿Consideras que has comprendido bien la lectura? _____

¿Por qué?

¿Había alguna palabra que no comprendas? _____

¿Cuál? _____

Busca y escribe su significado: _____

¿Has leído deprisa o despacio? _____

¿Has leído dos veces algunas frases? _____

¿Te ha gustado la lectura? _____

¿Por qué? _____



Memoria comprensiva

Escribe un resumen de la lectura:
