



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
Unidad de Posgrado de Ciencias Histórico Sociales y Educación
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TESIS

APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
BASADAS EN LA TEORÍA DE VAN DIJK PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN
DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AUGUSTA
LÓPEZ ARENAS –FERREÑAFE-2018.

Tesis presentada para obtener el Grado Académico de Maestro en Ciencias de
la Educación con mención en Investigación y docencia.

PRESENTADA POR:

Bach. LUIS SOTO BONILLA

LAMBAYEQUE – PERÚ

2018

APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
BASADAS EN LA TEORÍA DE VAN DIJK PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN
DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AUGUSTA
LÓPEZ ARENAS -FERREÑAFE.

Bach. Luis Soto Bonilla

AUTOR

Dr. Castro Kikuchi Jorge

ASESOR

Presentada a la Unidad de Posgrado de Ciencias Histórico Sociales y Educación
de la FACHSE de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Para obtener el
Grado de MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA.

APROBADO POR:

M.Sc. CARLOS REYES APONTE.
PRESIDENTE DEL JURADO

M.Sc. MIGUEL ALFARO BARRANTES
SECRETARIO DEL JURADO

M.Sc. LUIS PÉREZ CABREJOS
VOCAL DEL JURADO

Octubre, 2018

DEDICATORIA

Este trabajo de investigación lo dedico con todo cariño a mi esposa Luz Maribel Llampén Acuña, por impulsarme hacia el logro de mis objetivos personales y profesionales, así como para la obtención del Grado de maestro en Educación.

A mis hijos Keyko y Josmar por ser el motivo principal en mi vida y por quienes me supero cada día con la finalidad de dejar una huella imborrable en la senda que un día tendrán que seguir en pos de sus sueños y objetivos.

AGRADECIMIENTO

En forma especial, agradezco a Dios por permitir que cada día siga respirando el aire puro de la vida y que, sin lugar a dudas, es la fortaleza más fidedigna que tengo para cumplir con los sueños y metas trazadas en la vida personal, familiar y profesional.

Agradezco a los estudiantes de Segundo Grado de la I.E. "Augusta López Arenas" de la provincia de Ferreñafe, por los aportes con la información obtenida en la aplicación del Programa de Estrategias para la Comprensión Lectora. Asimismo, a todo el personal directivo y docente que labora en esa casa de estudios por permitirnos realizar este trabajo de investigación.

INDICE	Pág
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO	14
1.1. Ubicación contextual	15
1.2. Surgimiento del problema	16
1.3. Presentación del problema	18
1.4. Metodología empleada en la investigación	20
1.4.1. Población y Muestra	21
1.4.2. Metodología	26
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	31
2.1. Antecedentes del Problema	32
2.2. Fundamentación teórica	40
2.2.1. Definición de Variables	80
2.2.2. Operacionalización de las variables	84
2.3. Presentación del modelo teórico	122
CAPITULO III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	150
3.1. Análisis y discusión de los resultados	154
3.1.1. Diagnóstico de la situación actual de la comprensión textos	156
3.2. Etapa de significación práctica	159
3.2.1. Presentación del programa	160
3.2.2. Recomendaciones Metodológicas	

CONCLUSIONES	185
RECOMENDACIONES	186
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA	188

RESUMEN

Este trabajo de investigación “Aplicación de un programa de estrategias metodológicas basadas en la teoría de Van Dijk para mejorar la comprensión de textos en los estudiantes del Segundo Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” – Ferreñafe-2018”, tuvo como objetivo principal, demostrar que la aplicación de un programa de estrategias metodológicas basadas en la teoría de Van Dijk mejora la comprensión de textos en los estudiantes del Segundo Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” - Ferreñafe, evaluando si el nivel de comprensión textos en el que se encontraban variaba tras la aplicación del tratamiento. Debido a lo anterior, se fomentó el uso de estrategias metodológicas basadas en la teoría de Van Dijk en el fortalecimiento de la habilidad textos; así también, se determinó si el dominio de estrategias de comprensión textos de los estudiantes de la Institución es el adecuado. La teoría de Van Dijk se caracteriza por ser estratégico-cognitivo de comprensión de textos. Para medir su efecto en la comprensión textos se realizó una Pre- Test y un Post- Test teniendo en cuenta el trabajo realizado con los estudiantes, lo que permitió mostrar en la investigación, la importancia de implementar estrategias metodológicas basadas en la teoría de Van Dijk, para lograr una correcta comprensión de textos, en los estudiantes del Segundo Grado de Educación Secundaria; asimismo, se determinó, gracias a la comprobación de la hipótesis general, que el nivel de dominio que presentan los educandos en la comprensión de textos, mediante la aplicación de una prueba objetiva no es satisfactorio.

PALABRAS CLAVES: Programa, Comprensión de textos, Estrategias metodológicas, teoría de Van Dijk.

ABSTRACT

This research work "Application of a program of methodological strategies based on Van Dijk's theory to improve the comprehension of texts in the second grade students of secondary education of the educational institution Augusta López Arenas -Ferreñafe", had as main objective, Demonstrate that the application of a program of methodological strategies based on Van Dijk's theory improves the comprehension of texts in the second grade students of secondary education of the educational institution Augusta López Arenas -Ferreñafe, evaluating whether the level of reading comprehension in the that they were varied after the application of the treatment. Due to the above, the use of methodological strategies based on Van Dijk's theory in the strengthening of reading skills was fostered; Likewise, it was determined if the mastery of reading comprehension strategies of the students of the Institution is adequate. Van Dijk's theory is characterized by being strategic-cognitive of text comprehension; To measure its effect on reading comprehension, a Pre-Test and a Post-Test were carried out taking into account the work done with the students, which allowed to show in the research, the importance of implementing methodological strategies based on Van Dijk's theory. , to achieve a correct comprehension of texts, in the students of the second grade of secondary education; Likewise, it was determined, thanks to the verification of the general hypothesis, that the level of proficiency of students in the comprehension of texts through the application of an objective test is not satisfactory.

KEYWORDS: Program, Understanding of texts, Methodological strategies, Van Dijk theory.

INTRODUCCIÓN

Dentro del marco general del desarrollo social, la educación como actividad humana implica cada día más retos y oportunidades, no solo para las instituciones educativas y los profesionales de la docencia, sino también para los mismos estudiantes, que ven en sus habilidades y competencias adquiridas una forma de contribuir a su desarrollo personal, profesional y a su calidad educativa. Para lograr esto, se requiere mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje, haciendo prioritario que las instituciones muestren sus mejores estrategias y políticas en el servicio a la comunidad y que el maestro sea una persona pensante y comprometida con la educación misma; es decir, con la evolución teórica y práctica, con los avances de la ciencia y la tecnología y con el cambio de los procesos sociales, de la cultura y sociedad, haciéndose necesario que el análisis y la investigación se constituyan en los pilares de la tarea educativa. Por lo anterior, el propósito de la presente investigación, fue comprobar que la aplicación de un programa de estrategias metodológicas basadas en la teoría de Van Dijk mejora la comprensión de textos en los estudiantes del Segundo Grado de Educación Secundaria de la institución educativa “Augusta López Arenas” - Ferreñafe; surgió motivado por un entorno académico, evaluativo y competitivo que se traduce en las evaluaciones a las que día a día se enfrentan educandos y educadores, como son las Pruebas Pisa y Pruebas ECE.

Gracias al influjo del paradigma cognitivo, se observó un profundo interés en la lectura que se traduce en una intensa re conceptualización de esta, de lo que es y de lo que supone su dominio, así como de su poder para promover nuevos aprendizajes.

Hoy “Leer aparece como una actividad cognitiva compleja que implica un considerable “movimiento intelectual”, en el que seleccionamos modificamos y utilizamos nuestros conocimientos” Solé (2002); por lo tanto, se sabe que a pesar que la decodificación es un componente básico para una buena lectura, no garantiza el desarrollo de otras habilidades que implican la relación del lenguaje y pensamiento.

Hoy se conoce que el proceso de lectura implica unas habilidades inferenciales y la críticas, aquellas en la que el lector aporta sus saberes a lo que un autor expone en el texto y aunque los estudiantes de los colegios se gradúan con el pleno convencimiento de que saben leer, su realidad les enseña que aún falta profundizar en las habilidades, ya mencionadas, y competencias para alcanzar propósitos más significativos y que solo alcanzan una decodificación primaria que pone en manifiesto grandes falencias en análisis e interpretación de textos.

La presente investigación tiene como objeto de estudio el proceso enseñanza – aprendizaje de las estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de segundo Grado de Educación Secundaria de la I.E. “Augusta López Arenas” de Ferreñafe.

Asimismo, después de haber analizado datos con respecto al nivel de comprensión de lectura, se ha delimitado el problema de la siguiente manera:

¿De qué manera el programa de estrategias metodológicas basadas en la teoría de Van Dijk influirá para mejorar la comprensión de textos en los estudiantes del Segundo Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” - Ferreñafe?

El Objetivo General es: Comprobar que la aplicación de un programa de estrategias metodológicas basadas en la teoría de Van Dijk mejora la comprensión de textos en los estudiantes del Segundo Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” - Ferreñafe.

Y en cuanto a Objetivos Específicos se han planteado los siguientes:

1. Identificar el nivel de comprensión de textos en los estudiantes del Segundo Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” - Ferreñafe, a través de la aplicación de un pre- test.
2. Diseñar el programa de estrategias metodológicas basadas en la teoría de Van Dijk para mejorar la comprensión de textos en el grupo de estudio.
3. Aplicar el Programa de estrategias metodológicas basadas en la teoría de Van Dijk para mejorar la comprensión de textos en el grupo de estudio.
4. Verificar el nivel de comprensión de textos de los estudiantes que conforman la muestra representativa mediante el post test.
5. Comparar los resultados obtenidos en el pre- test y el post- test aplicados al grupo de estudio.
6. Validar la propuesta del Programa de estrategias de Comprensión Lectora basada en la Teoría de Van Dijk.

Se maneja la hipótesis, si se aplica un Programa de estrategias metodológicas basadas en la teoría de Van Dijk; entonces se desarrollará significativamente, la comprensión de textos en los estudiantes del Segundo Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” -Ferreñafe.

El presente trabajo de investigación está estructurado en capítulos:

En el capítulo I: se plantea el Problema de Investigación, teniendo en cuenta los datos de la investigación de base a través de la observación, entrevistas, revisión documentaria, etc., caracterizando el problema desde el punto de vista gnoseológico del objeto de estudio y el campo de acción; asimismo, se describe la metodología empleada.

En el capítulo II: se desarrolla el Marco teórico de la investigación, se sustenta el trabajo mediante la adopción de un conjunto de teorías y principios que permiten garantizar científica y técnicamente el desarrollo de un programa de estrategias metodológicas, se plantea toda la parte operativa que describe y permite desarrollar el Programa como forma de mejorar la comprensión de textos.

En el capítulo III: Resultados de la Investigación, se presentan los datos obtenidos utilizando los procesos técnicos descritos en el marco metodológico y se presenta el programa de estrategias metodológicas basadas en la teoría de Van Dijk para mejorar la comprensión de textos en los estudiantes del Segundo Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” -Ferreñafe, validada por juicio de expertos.

Finalmente, en el apartado de conclusiones y sugerencias, se presenta los resultados del estudio y las críticas al mismo, en concordancia con el programa de estrategias metodológicas basadas en la teoría de Van Dijk para mejorar la comprensión de textos en los estudiantes del Segundo Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” - Ferreñafe.

CAPÍTULO I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

En este Capítulo, se aborda el contexto donde se localiza el Problema de Investigación, se plantea el problema, a partir del análisis de datos que nos llevan a la formulación del mismo; asimismo, se describe la metodología y la población y muestra de estudio.

1.1 Ubicación contextual

El problema de investigación se ubica en la I.E.P.P. “Augusta López Arenas” de la provincia de Ferreñafe, región Lambayeque. Esta se sitúa en la parte noroccidental del país. En su mayor parte corresponde a la llamada costa norte, pero abarca algunos territorios alto andinos al noroeste como Inkahuasi y Cañaris.

El territorio se divide tres provincias: Chiclayo, Lambayeque y Ferreñafe, siendo la primera la capital del departamento y sede del gobierno regional. Es la segunda circunscripción regional más densamente poblada del Perú, después de la Provincia Constitucional del Callao. Por su extensión, 14,231.30 km², es la segunda región más pequeña de la República, después de Tumbes. Es ribereño del océano Pacífico por el Suroeste y limita con los departamentos de Piura por el Norte, Cajamarca por el Este y la Libertad por el Sureste.

El 7 de enero de 1872 el presidente José Balta proyectó la creación del departamento de Lambayeque por Decreto Supremo. El 1 de diciembre de 1874 por el dispositivo legal firmado por el Vicepresidente Manuel Costas se confirmó su creación.

Los inciertos orígenes de la civilización de los Lambayeque, admirados por su orfebrería, se remontan hasta el legendario rey Naylamp, quien llegó por mar y decretó la adoración de Yampallec. Quizá la cultura Lambayeque o Sicán aparece cuando colapsa la cultura Moche debido a la intrusión de un nuevo concepto social, ideológico y estilístico llamado Wari. Siglos después fueron incorporados al reino Chimú, distinguiéndose por sus extraordinarias obras hidráulicas como el canal de Raca Rumi, que unía Chongoyape con la costa. Finalmente, en las luchas que abarcaron cuatro décadas, los incas sometieron a los chimúes apenas un siglo antes de la invasión española.

La región Lambayeque posee un clima semitropical; con alta humedad atmosférica y escasas precipitaciones en la costa sur. La temperatura máxima puede bordear los 35 °C (entre enero y abril) y la mínima es de 15 °C (mes de julio). La temperatura promedio anual de 22,5 °C.

Administrativamente, la región Lambayeque tiene sede en la ciudad de Chiclayo por ser la capital del departamento. Es dirigida por un Gobernador Regional (Jefe de Gobierno) y un Consejo Regional, los cuales sirven por un período de cuatro años.

Se divide en tres provincias: Chiclayo, Lambayeque y Ferreñafe. Cada provincia es gobernada civilmente por una Municipalidad Provincial, encabezada por un alcalde, elegido por sufragio universal cada cuatro años, quien dirige la política provincial.

En ese sentido, abordamos la ubicación de la provincia de Ferreñafe considerada como una de las tres provincias que conforman el departamento de Lambayeque, bajo la administración del Gobierno del mismo

nombre, en el noroeste del Perú. Limita con el Norte y con el Oeste con la provincia de Lambayeque, por el Este con el departamento de Cajamarca, y al Sur con la provincia de Chiclayo.

La provincia fue creada mediante Ley N° 11590 del 13 de diciembre de 1950 durante el gobierno del Presidente Manuel Apolinario Odría Amoretti. La parte de la sierra de la provincia de Ferreñafe (distritos de Cañaris e Inkahuasi) está poblada por comunidades quechua-hablantes con una historia distintiva, aunque estrechamente relacionada con la parte de los llanos costeros.

Económicamente, la población se emplea principalmente en las actividades agrícolas o pecuarias, los distritos urbanos costeros tienen un mayor componente de población que se dedica, cultiva y confección de prendas con el algodón nativo que se han instalado en Ferreñafe, dándole el valor agregado que los recursos necesitan, para luego ser introducidos y promocionados al mercado nacional e internacional que generan divisas para el desarrollo de la provincia.

La inversión pública ha aumentado, en los últimos tiempos. Sin embargo, sabiendo los mecanismos existentes para incentivar la inversión privada o público-privada harían más eficiente y tangible este propósito.

Un gran porcentaje de su población se dedica a la siembra y cultivo de arroz y su posterior comercialización en los mercados internos y externos de la provincia. Los pobladores de las localidades andinas que años atrás trabajaban en los campos de cultivo de arroz, se han ido instalando como consecuencia de las migraciones del campo a la ciudad. Estos grupos organizados ya en la provincia, también han ido contribuyendo al crecimiento poblacional y económico

de la ciudad. En la actualidad, estas familias se dedican al comercio minorista y mayorista; además se desempeñan en entre otros rubros de comercialización.

Debido a la falta de una carretera asfaltada hacia la ciudad de Lambayeque, su población joven recurre a ciudades como Chiclayo, en busca de servicios como educación en institutos o universidades. Además, van en busca de mejores perspectivas de trabajo para mejorar la canasta familiar y su calidad de vida. El populismo de años anteriores ha tenido un rol importante en las brechas de infraestructura que existen.

El turismo es una “industria” floreciente. Se le denomina “industria sin chimenea”. Es una actividad económica en auge en nuestro país. Mediante el turismo mucha gente del Perú y del extranjero visita lugares históricos o geográficos o cualquier otro lugar particularmente atractivo o interesante. Es una afición a viajar y conocer un país o ciudad.

Es una actividad que dinamiza la economía de las regiones, porque surgen necesidades que demanda el turista y hay que satisfacerlos: hoteles, transportes, agencias y guías de turismo, teléfonos y muchos otros servicios más.

Nuestra provincia tiene el privilegio de poseer singulares lugares turísticos; hermosos y vastos paisajes, antiguas casonas, zonas arqueológicas, restaurantes con exquisitos platos típicos, recreos campestres, etc.

A lo largo del circuito turístico conoceremos los lugares y zonas turísticas de nuestra provincia, sus problemas, así podemos unir esfuerzos y capacidades de todos para resolverlos.

En ese sentido, en los últimos años, la industria turística se ha afianzado a través de sus autoridades, que han visto el enorme impacto económico que esa industria podría tener en la población, y la puesta en valor de sus recursos naturales. El agroturismo, el turismo vivencial, que impactaría directamente en la vida de sus pobladores, y la puesta en valor de sus recursos como el hongo que se cultiva en la comunidad campesina San Isidro Labrador de Marayhuaca con el apoyo de Agro Rural; el arroz que se cultiva en la parte baja de la ciudad; entre otros productos agrícolas.

Diferentes restaurantes han abierto y cerrado desde el 2008 hasta la actualidad. Algunos han durado hasta ocho trimestres, mientras que otros han durado un trimestre. Las marginales de ganancias se perciben como buenas o muy buenas; sin embargo, la falta de capacidad administrativa del capital humano ha jugado un rol importante. Los costos marginales promedio de producción; sin embargo, tienden a decrecer, dándole buenas perspectivas a esta industria.

Los restaurantes han aumentado su presencia en el mercado de Ferreñafe, habiendo pasado por diferentes ciclos económicos, y que ahora buscan afianzarse para ofrecer productos y servicios de calidad a una clientela cada vez más exigente. La falta de entrenamiento o formación del capital humano que trabaja en el sector turismo se presenta aun como un reto al largo plazo.

Últimamente, el crecimiento económico de la provincia ha elevado por la oferta en atractivos para la captación de turistas, es a través de la arqueología y algunas festividades costumbristas o religiosas, aunque el eje actual de la atracción de visitantes es al Museo Sicán y el Santuario Histórico de Bosque de Pómac, que alberga las huacas donde se encontraron los restos del Señor de

Sicán y el Milagroso Árbol Milenario (algarrobo de más de 1000 años de antigüedad).

La Iglesia Santa Lucía, cuenta con una arquitectura de estilo colonial barroca que data de 1552. Se ubica en el lado oeste de la plaza de armas, se inauguró en 1864, 130 años después de iniciada su construcción. Su construcción está hecha con ladrillo, yeso y adobe de grandes dimensiones. El altar está elaborado con madera de cedro y las puertas con madera de auténtico árbol Ferreñafano como es el algarrobo. La fachada posee cuatro columnas a ambos lados de la puerta principal, dos de ellas más largas que terminan en angostas puntas ornamentales. Presenta además dos torres con cúpulas semiesféricas. Las columnas del templo son de estilo romano, refaccionadas y pintadas posteriormente. El escudo de la iglesia tiene en el centro del emblema los ojos azules de Santa Lucía y el conjunto flanqueado por dos ángeles que resguardan el mandato de Dios y mantiene bajo dominio al demonio, ubicado en la parte inferior. El escudo simboliza el martirio de Lucía, Santa de Siracusa.

El Museo Nacional Sicán es el centro de investigación de objetos arqueológicos, valiosos y únicos auxiliados con tecnología virtual. Situado en el extremo norte de la ciudad, este atractivo centro de cultura ha sido inaugurado en noviembre de 2001. Para su edificación e implementación se ha contado con el aporte financiero y científico del gobierno del Japón gracias al investigador Izumi Shimada. En este museo se exhibe parte del patrimonio arqueológico e instrumental extraído principalmente del área de Batangrade (Bosque de Pómac).

En la provincia existen casonas Ferreñafanas que fueron declaradas como Monumentos Históricos mediante resolución N° 796-86-ED del 30 de diciembre de 1986 y se encuentran ubicadas en las calles:

- Calle Bolívar N° 408 (I.E.P.P. “Augusta López Arenas”), 517, 638 y esquina de la calle libertad N° 325-327
- Calle Junín N° 701
- Calle Unión N° 405,407,416,418, 510

Entonces, allí en el corazón de Ferreñafe se ubica el colegio “Augusta López Arenas” cuyo nombre es en memoria de la señorita Augusta López Arenas, dama benefactora Ferreñafana y su infraestructura antigua es considerada como una de las casonas que forma parte del patrimonio cultural y por tanto es protegida por el Instituto Nacional de Cultura.

En 1961, Monseñor Francisco Gonzáles Burga, Párroco de la provincia de Ferreñafe, recibe la propuesta y el apoyo económico de veinte mil soles oro, del ciudadano Ferreñafano Don Juan Salcedo Guillermo, entonces funcionario del Ministerio de Educación para crear una Escuela Particular de Primaria. En agradecimiento Monseñor, decide que la escuela de reciente creación se llamase “San Juan”, en honor al destacado educador.

El 05 de mayo, del mismo año, se levanta el Acta de Funcionamiento de la Escuela Mixta Particular Parroquial “San Juan”. Iniciándose así las labores escolares el veintidós de mayo, con 22 niños en Kindergarten; 28, en Transición; y cinco, en el primer grado de Primaria. Estas aulas iniciaron su funcionamiento en el Salón de los Milagros, ubicado al costado del Templo “Santa Lucía” y posteriormente pasaron al Dispensario parroquial. Vive en nuestro recuerdo su

fundador y primer Director Monseñor Francisco. Así también lo acompañaron las señoritas profesoras Norka Zuñe Luna y Apolonia Flores Sencie.

En 1962, 12 de setiembre, el Ministerio de Educación mediante la R. M. N° 17734 autoriza el funcionamiento oficial, como Escuela Mixta Particular Parroquial, de tipo mínimo, denominada “San Juan”.

En 1973, ante la desaparición del Colegio Particular Salesiano, el Reverendo Padre Pérez Tapia, encargado de los bienes de su Congregación en Ferreñafe, entrega el local escolar ubicado en la Calle Bolívar N° 408 a Monseñor, para que ahí funcione la Escuela “San Juan”.

Monseñor Francisco Gonzáles Burga, en agradecimiento a la labor filantrópica de tan distinguida dama ferreñafana, decide cambiar el nombre de “San Juan”, por el de “Augusta López Arenas”. Autorizándose este cambio de denominación con la R. M . N° 0272 del 27 de marzo de 1978, así también se elige a la Virgen María Auxiliadora como Patrona del nuestro institución educativa.

En 1990, un 27 de noviembre, fallece Monseñor Francisco Gonzáles Burga, profunda consternación causa la partida de nuestro Fundador y Director a la patria celestial.

Desde esa fecha hasta nuestros días se ha tenido el privilegio de tener en la Dirección a destacados Sacerdotes y Profesionales de la Educación que enaltecen la historia de la Institución.

1.2 Surgimiento del problema

La lectura es un proceso complejo de construcción de sentido, puesto que implica un alto grado de conciencia del mismo. La incapacidad de leer de esta

manera se ve reflejada en la lectura superficial, en la cual se reduce el sentido del texto a la interpretación sincrónica dentro un momento histórico restringido, es decir, el instante de lectura. Esto se refleja en el estudiante lector cuando no es capaz de advertir las posibles incoherencias que aparecen tanto en el texto como en la interpretación del mismo. Dicha falencia es el resultado de la falta de conciencia y control del proceso semántico comunicativo. De igual forma no hay una alteración profunda de la ideología del lector, como se esperaría en la lectura crítica, la cual apunta a una transformación. Este cambio parte de la determinación de las intenciones ideológicas del autor y su simultáneo cuestionamiento, lo cual deriva en la generación de una postura propia del lector que se manifiesta en la reformulación de su ideología.

Según los resultados del estudio de PISA que se realizó en el año 2013, Perú ocupa el último lugar en comprensión textos, matemáticas y ciencias, ocupando el puesto 66. La nota promedio que establece la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) para los tres rubros del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) son de 494, 501 y 496 para matemáticas, ciencias y comprensión textos respectivamente. Sin embargo, Perú no solo obtuvo puntajes muy lejanos a este promedio, sino que ocupó el último lugar en todas las categorías: 368 373 y 384 fueron las notas que obtuvo, todas superadas por los otros países participantes en la evaluación.

En estas evaluaciones estandarizadas, como PISA, en el 2012 ocupábamos un último lugar en comprensión lectora con puntaje promedio de 384 y en el 2015 estábamos en el puesto 62 de 72 países, en comprensión de lectura, por cierto, resultados poco alentadores para nuestro país. Sin embargo, debemos considerar que esta evaluación PISA se ha convertido en un consenso

mundial educativo que perfila las sociedades contemporáneas a partir de tres campos de desarrollo de la persona: la lectura como habilidad superior, el pensamiento abstracto como base del pensamiento complejo, y el conocimiento objetivo del entorno como sustento de la interpretación de la realidad científica y social. Aquí se mide los niveles de dominio: obtención de información, interpretación de textos, reflexión y evaluación de los textos que se leen. Y está orientada a adolescentes de 15 años que se encuentran en la fase final de su educación secundaria.

Si comparamos con los estándares de PISA y lo del Currículo Nacional del Perú, podemos observar que un estudiante de quinto grado de secundaria, se perfila en cuanto a lectura de textos con lo siguiente:

DOMINIO PISA	DOMINIO DCBN
<p>Dominio en el Nivel 5 (más de 625 puntos) Los estudiantes que dominan el Nivel 5 de la escala combinada de aptitud para lectura, son capaces de completar reactivos de lectura sofisticados, tales como los relacionados con el manejo de información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados; mostrar una comprensión detallada de dichos textos e inferir qué información del texto es relevante para el reactivo; ser capaces de evaluar</p>	<p>Lee diversos tipos de textos con estructuras complejas, vocabulario variado y especializado. Interpreta integrando información para construir el sentido global de un texto contrastándolo con otros textos que presentan ideas diferentes y su contexto sociocultural. Evalúa la efectividad del contenido del texto y explica la intención de diversos elementos formales. Reflexiona sobre</p>

críticamente y establecer hipótesis, recurrir a conocimiento especializado e incluir conceptos que puedan ser contrarios a las expectativas.	distintos sucesos e ideas del texto, y lo relaciona con el contexto sociocultural e ideológico en el que fue escrito. (DCBN 2016)
--	---

De lo anterior, se puede decir que, los estándares de aprendizaje son casi similares donde se puede destacar la recuperación de la información, la interpretación y la inferencia, y la reflexión y la evaluación de los textos que se leen, con estructura compleja y de tipos y formatos variados. Entonces, si hay cierta similitud en los estándares ¿por qué ocupamos los últimos lugares en las evaluaciones PISA? Para responder a esta pregunta, lo enfocamos de distintos puntos de vista. Primero, los docentes y al enseñanza en el Perú, si partimos de la realidad educativa que nos atañe, podemos manifestar que los bajos resultados tienen relación directa proporcional entre los tipos de textos que leen los estudiantes y la enseñanza del proceso de la lectura en las aulas. Muchos docentes, no aplican estrategias adecuadas para enseñar la lectura o solo se concentran en los niveles literal e inferencial, dejando de lado el nivel crítico. Otros dan mayor importancia a los textos narrativos y expositivos, con poca frecuencia con los textos argumentativos. Además, algunos desarrollan más textos de formatos continuos, dejando de lado los textos de formatos discontinuos, mixtos o múltiples.

Otro factor preponderante son las distintas características políticas, económicas, sociales y culturales de cada país, las cuales pueden facilitar o limitar las condiciones donde se desarrollan los aprendizajes de los estudiantes. Los países más desarrollados tienen mejores condiciones para desarrollar el

proceso educativo; sin embargo, en un país como el nuestro con diferente geografía donde las escuelas están dispersas a lo largo del territorio nacional, donde existen un gran número de escuelas unidocentes y multigrados, sumado a la pobreza y las enfermedades en menores de edad, el analfabetismo de sus padres, y la paupérrima infraestructura e implementación de las escuelas son serios limitantes para que se desarrolle un proceso educativo de calidad y con eficiencia en su servicio. Otro factor de diferenciación es el tamaño de las economías de los territorios participantes. Así pues, los países que tienen una mayor riqueza monetaria podrían ofrecer a sus ciudadanos mejores condiciones educativas a través de una mayor inversión en educación. De la misma manera, los niveles de equidad en la distribución del ingreso de un país también reflejan las posibilidades que tienen sus ciudadanos de cubrir sus necesidades básicas, incluidas las educativas. Además, la capacidad de un país de brindar a sus habitantes un ambiente con mejores condiciones de vida, también se traduce en la calidad de los servicios educativos ofrecidos. Estas condiciones se ven reflejadas en el producto bruto interno (PBI), el índice de Gini, y el índice de desarrollo humano (IDH) respectivamente. El Perú, presenta el más bajo porcentaje del PBI asignado a educación con relación a los países de las primeras economías y nuestros vecinos países que participan en las evaluaciones PISA. Veamos el siguiente cuadro:

**Indicadores macroeconómicos de los países latinoamericanos
participantes en PISA 2015.**

País	PBI per cápita (USD PPA)	Índice de Gini	IDH
Promedio OCDE	39 765

Brasil	15 359	52,87	0,755
Chille	22 316	50,45	0,832
Colombia	13 801	53,49	0,720
Costa Rica	15 377	49,18	0,766
México	17 217	48,07	0,756
República Dominicana	14 212	47,07	0,715
Perú	12 402	44,73	0,734
Uruguay	21 201	41,87	0,793

Fuente. Banco Mundial (2016) y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2016)

El Consejo Nacional de Educación (2007) expresó que el aprendizaje se encontraba desarrollado con prácticas rutinarias y mecánicas que limitan a los niños y jóvenes a lograr ciertas competencias y no aquellas que realmente requieren de manera efectiva, crítica y creativa. Insistió que por ese motivo se manifiesta el fracaso en el aprendizaje de la lectura y escritura, especialmente entre la población escolar rural y bilingüe.

Los países integrantes del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) desarrollaron el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE y TERCE) para evaluar la capacidad de comprensión textos en los estudiantes de 16 países de Latinoamérica, el Caribe y del estado mexicano de Nuevo León. Se hizo un reporte analítico y se llegó a determinar que los estudiantes de tercero y sexto grado tienen dificultades para comprender el significado de lo que leen y realizar interpretaciones a partir de los textos. (Unesco 2010).

Aceptar esta problemática educativa ha motivado la realización del presente trabajo de investigación, en aras de encontrar alternativas de solución a la deficiencia en comprensión de textos de los estudiantes en educación secundaria

1.3 Presentación del problema

Reflexionar sobre los complejos procesos que se generan en la comunicación verbal, implica tener en cuenta que es una propiedad humana, sin embargo, cuando se habla de comprensión de un texto académico, es evidente que ella no es tan simple como se cree, ya que se requiere de un esfuerzo cognitivo. Por esta razón, existen diferentes estudios, entre ellos lo que se refieren a que dicha comprensión debe concebirse como un proceso cognitivo de gran complejidad, ya que exige no solo la intervención de los sistemas sensoriales (estímulos acústicos en la oralidad y visuales en la escritura) sino también de complejos procesos inferenciales basados en el conocimiento del mundo de cada comprendedor. Surgen, así, propuestas de diversa índole que buscan identificar y explicar los mecanismos implicados en esta compleja tarea. Por ejemplo, se han planteado modelos que se basan solo en el procesamiento secuencial de los datos textuales, otros argumentan que las personas leen un texto, el contenido del mismo no se impregna en la mente de los comprendedores sino que en ella parece construirse activamente un conjunto estructurado de representaciones cognitivas que interactúan con el input lingüístico como lo afirmó Graesser, Gernsbacher y Goldman, (2000).

La psicología cognitiva por su parte ha jugado un papel importante, ya que la coherencia y la interpretación resultan difíciles de asimilar si no existe la comprensión lingüística y gramatical de la estructura del texto (Van Dijk, 1977). El léxico cognitivo, en la medida que es una abstracción lingüística monitoreada de dichas estructuras de conocimiento, proporciona las relaciones conceptuales que definen parte de la coherencia semántica de un discurso.

De aquí que el problema queda enunciado de la siguiente manera:

¿De qué manera el programa de estrategias metodológicas basadas en la teoría de Van Dijk influirá para mejorar la comprensión de textos en los estudiantes del Segundo Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” - Ferreñafe?

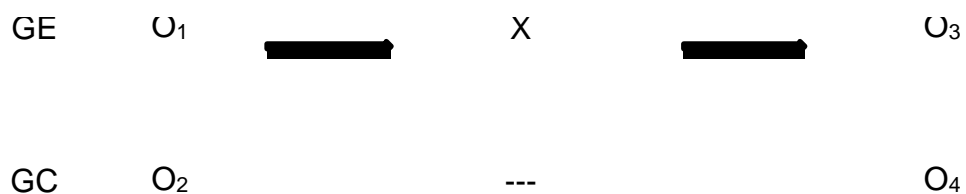
1.4. Metodología empleada en la investigación

La presente investigación es de tipo Aplicada, con diseño Cuasi-experimental, orientada a diseñar y aplicar un Programa de estrategias metodológicas para mejorar la comprensión de textos en los estudiantes del Segundo Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” – Ferreñafe-2018.

Diseño de contrastación de hipótesis

En la presente investigación se ha utilizado el diseño cuasi experimental con dos grupos: Grupo experimental y grupo control

El esquema es el siguiente:



GE: Grupo experimental

GC: Grupo control

X : Estímulo: Programa de estrategias metodológicas

O1 : Aplicación del Pretest al grupo experimental

O2 : Aplicación del pretest al grupo control

O3 : Aplicación del posttest al grupo experimental

O4 : Aplicación de la posttest al grupo control

1.4.1. Población y Muestra

Tabla 1: Población de la I.E – 2018

SECCIONES	SEXO		Total	%
	H	M		
Segundo Grado “A”	12	12	24	49.18
Segundo Grado “B”	11	12	23	50.82
Total	23	24	47	100.00

Fuente: Nóminas de matrícula 2018.

Fecha: Abril de 2018.

Muestra

La muestra será seleccionada, mediante muestreo probabilístico simple, de la población considerada para el presente trabajo de investigación, tal como se aprecia en la tabla 2.

Tabla 2: Distribución de la muestra de la I.E.

SECCIONES	SEXO		Total
	H	M	
Segundo Grado "A"	12	12	24
Segundo Grado "B"	11	12	23
Total	23	24	47

1.4.2. Metodología:

Métodos

El método descriptivo: Para especificar las características de la realidad del objeto de estudio y campo de acción.

El método deductivo: Para analizar las diversas teorías que nos conducirán a la conclusión de nuestra investigación. Este método se utilizará, al aplicar los principios descubiertos en las perspectivas teóricas planteadas, a los casos particulares del problema de investigación. Cabe resaltar, que en este estudio, se harán un análisis de la perspectiva teórica de las estrategias metodológicas y la comprensión de textos.

El método histórico lógico: Para Investigar la realidad social otorgando importancia a la contingencia histórica, y el desarrollo de los fenómenos sociales en el tiempo; que contemplen las acciones que podrían reunirse bajo la denominación de Programa de estrategias metodológicas, así como identificar a los agentes y actores implicados en cada una de ellas.

Asimismo, al establecer las relaciones existentes entre los hechos acontecidos en el desarrollo de la realidad problemática, y de esta manera extraer conclusiones sobre acontecimientos pasados que permitan encontrar y entender los hechos que justifiquen el estado actual.

El método cuantitativo: Para la recopilación y análisis de datos a través de métodos estadísticos. En la formulación de nuestra muestra de investigación, basándose en el número de la población que será estudiada.

El método de Análisis histórico: Que permitió estudiar la evolución histórica tendencial del problema en los distintos contextos lo que condujo a su planteamiento y enunciado (estudios precedentes sobre las variables).

El método de Análisis de contenido: Permitió el análisis de los estudiantes del Segundo Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” -Ferreñafe.

Técnicas

Estudios observacionales bajo la modalidad directa, a través de una guía de observación previa, como instrumento matriz de registro; para identificar la comprensión de textos.

En la observación del comportamiento de la muestra en estudio, relacionada con las definiciones de las perspectivas teóricas planteadas.

Test

Instrumento fue elaborado por el investigador y, estructurado por 20 ítems, considerando las dimensiones: literal (Código de Superficie), inferencial (Texto Base) y crítica (modelo de situación), con valoraciones, según baremo de: 00-10 (en inicio), 11-13 (en proceso), 14-17 (logro previsto) y 18-20 (logro destacado). Se aplicó el pre- test a la muestra representativa con la finalidad de recoger información y el post- test para demostrar la efectividad de la aplicación del programa

Métodos de análisis de datos

La información se organizó en tablas y gráficos y para el efecto del análisis e interpretación se hizo uso de la estadística descriptiva utilizando los programas Excel y SPSS. Se aplicaron instrumentos de recolección de información (test en sus dos momentos: pre y post test). Durante la aplicación del programa se recogió una valiosa información que se ha organizado estadísticamente para una mejor interpretación y análisis por parte del autor. Se analizó si se presentan cambios significativos después de aplicar el estímulo. Para una mejor comprensión de la información se trabajó con algunas medidas estadísticas como la media aritmética, la desviación estándar y el coeficiente de variabilidad. Se hizo un análisis de los aspectos cualitativos y cuantitativos de los resultados obtenidos.

Prueba de hipótesis

Con esta prueba se demostró la validez del programa. Para ello se aplicó la prueba T, a partir de los resultados obtenidos en el pre y post test, trabajados desde el Programa SPSS.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este Capítulo II, se describen los antecedentes de la investigación, el Marco teórico de la investigación que sustenta la adopción de un conjunto de teorías y principios que permiten garantizar científica y técnicamente el desarrollo de un programa de estrategias metodológicas; así como, se plantea toda la parte operativa que describe y permite desarrollar el Programa como forma de mejorar la comprensión de textos y la teoría base de Van Dijk que sustenta el trabajo de investigación.

2.1. Antecedentes del Problema.

Entre los principales antecedentes relacionados con la investigación, se tienen las siguientes:

Velandia (2010) para obtener el grado de magister en docencia de la universidad de la Salle de Colombia. Meta cognición y comprensión textos. La presente investigación buscó establecer el nivel de relación existente entre los niveles cognitivos de comprensión textos y las estrategias meta cognitivas. Es una investigación de tipo descriptiva, Correlacional. La población muestra fue de 108 estudiantes del colegio “Casablanca” de la ciudad de San Cristóbal. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario adaptado de la escala de Jiménez en el 2004 que busca determinar el nivel de conciencia textos, un instrumento que mide la comprensión textos a base de lecturas con grado de dificultad y un tercer instrumento que mide uso de estrategias meta cognitivas a base de 33 preguntas.

Los resultados obtenidos demostraron que el uso de estrategias cognitivas no afecta significativamente el nivel de comprensión textos ya que el nivel de error supera 15%. Los estudiantes

entonces presentan problema en el uso adecuado de los procesos cognitivos de orden superior, debido principalmente a la ausencia en la mayoría de los sistemas de autorregulación y autorreflexión sobre tales procesos.

Arango, Aristizábal, Cardona, Herrera, Ramírez (2015) para optar el título de magister en la universidad de Manizales, Colombia. Estrategias Meta cognitivas para potenciar la comprensión textos en estudiantes de básica primaria. La presente investigación buscó evaluar a los estudiantes y relacionar el uso de habilidades meta cognitivas con la comprensión textos. Para luego aplicar un programa de habilidades meta cognitivas para elevar el nivel de comprensión.

Es una investigación cualitativa con un alcance descriptivo. La población fue de 53 estudiantes del tercer grado de cuatro colegios. El instrumento consta de lecturas escogidas para responder en forma libre evidenciando como usan el texto. Los resultados obtenidos evidencian que los estudiantes presentan en las diferentes preguntas falta de profundización para responder la pregunta y eligen una respuesta también no gustan de interpretar gráficas y no contestan las preguntas. Luego se observó que el 70% presenta apatía, desmotivación al leer. Hay un 20% que muestran inseguridad en la formulación de las preguntas y no responden.

Andino (2015) tesis para obtener el grado de magister en ciencias de la educación de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador. Estudio de la

comprensión textos y su influencia en el aprendizaje significativo en estudiantes de 6to. año paralelo “A” de educación básica de la unidad educativa de Brethren.

La investigación pretendió ofrecer una propuesta alternativa para mejorar los niveles de aprendizaje significativo de los estudiantes que estuvo determinado por el nivel de incidencia entre la comprensión textos y el aprendizaje significativo. Investigación de tipo descriptiva, bibliográfico documental. Se evalúa a los 12 estudiantes con la prueba de comprensión textos ACL y a los docentes se les aplica una encuesta cualitativa para ofrecer alcances sobre como aprenden los estudiantes. Se aplicó un taller para maestros para ofrecerles estrategias de enseñanza de la comprensión textos y un taller para estudiantes sobre estrategias. Los resultados obtenidos dicen que la comprensión textos incide en el aprendizaje significativo. La comprensión textos se ve afectada por la falta de hábitos y uso de estrategias del estudiante

Aliaga (2012) tesis para obtener el grado de maestro en educación mención en psicopedagogía. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima – Perú. Comprensión textos y rendimiento académico en comunicación de estudiantes del segundo grado de ventanilla.

La investigación tuvo como propósito establecer la relación que existe entre la comprensión textos y el rendimiento académico en el Área de Comunicación de estudiantes del segundo grado de una institución educativa de Ventanilla. Se seleccionó a 60 estudiantes de 7 y 8 años. Para evaluar la variable comprensión textos se utilizó la Prueba de Aplicación de la Comprensión Textos de Gloria Catalá

(2005) y para medir el rendimiento académico en el área de Comunicación se registraron los promedios finales de las actas de evaluación. Se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman; los resultados de la investigación demuestran la existencia de una relación positiva significativa ($r = 0.662^{**}$) entre ambas variables, destacando que los estudiantes tienen buen nivel en 17 la comprensión literal y reorganizativa y mal desempeño en la comprensión inferencial y crítico

Mendoza (2013), tesis para obtener el título de maestría en docencia y gestión educativa universidad César Vallejo, Los Mapas Mentales y la comprensión textos en niños del cuarto grado de la institución educativa N° 5120 del distrito de ventanilla- 2013”.

La investigación pretendió establecer la relación existente entre los Mapas Mentales y la Comprensión textos. Se aplica como instrumento una encuesta de 32 ítems. La investigación es de tipo no experimental, nivel explicativo, El diseño fue Correlacional, de carácter transversal. La muestra y población fue de 68 niños. Se utilizó el programa estadístico SPSS versión 19, se midió con Alfa de Cronbach, se determinó la confiabilidad del instrumento y las correlaciones con la estadística Chi Cuadrado de Pearson y RHO de Spearman: la validez de confiabilidad de los instrumentos de medición se determinó mediante el Juicio de Expertos. Demostrando finalmente que la aplicación de Mapas Mentales mejora la comprensión textos.

Espinoza, Samaniego y Soto (2012) en la tesis para obtener el título de magíster en dificultades de aprendizaje de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Componente sintáctico del lenguaje oral y la comprensión textos en niños de 10 y 11 años en instituciones educativas particulares y estatales del distrito de Breña de Lima metropolitana.

La investigación tuvo por objetivo establecer la relación existente entre las variables del componente sintáctico del lenguaje oral y la comprensión textos. El tipo de investigación es básica descriptiva y su diseño es descriptivo correlacional. La investigación presentó el método descriptivo. Tuvo una población de 162 estudiantes de edades 10 y 11 años de 81 colegios privados y 81 estatales. Se aplica como instrumento de evaluación la batería de lenguaje objetiva y criterial screening (Blook) de Pihuelo, Renón, Solanas y la prueba de comprensión Lingüística Progresiva (CPL) de Allende, Condemarín y Millici. Las pruebas se componen de cuestionarios de lecturas. Los resultados demuestran la significatividad de la correlación entre las variables componente sintáctico oral y comprensión textos a través de los análisis de Kendall y Spearman lo que reafirma que la hipótesis general es aceptada; Los niños con mayor índice en la comprensión textos provienen de familias con un nivel cultural apropiado; esto se debe a que poseen un conocimiento léxico previo, detección de palabras de mayor significado y comprender relaciones vinculadas.

Gonzales (2012) tesis para optar el título de magister en educación con mención en currículo de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Teorías

implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión textos. La presente tesis tuvo por objetivo identificar las teorías implícitas acerca de la enseñanza de la comprensión textos de docentes del área de comunicación de una institución educativa privada de Lima Metropolitana y responder al problema de porqué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar.

El tipo de investigación fue descriptiva, enfoque cualitativo con estudio de casos. Trabajó con cinco maestras del área de comunicación de un colegio particular de Lima Metropolitana. Utilizó como instrumento de recojo de información, la entrevista, y para analizar estas respuestas, se construyó una matriz de correspondencia con la ayuda del programa Atlas.ti 6.0. Para el procedimiento analítico de la investigación cualitativa se utilizó la interpretación directa y la suma categórica. Luego del análisis se demostró que las docentes en un 60% usan en mayor medida la teoría reproductiva que dice: que leer es comprender, la palabra lectura implica comprensión y un buen alumno además de reproducir debe sacar inferencias. Comparado con la teoría implícita valorativa o interpretativa que van más allá de leer o comprender, sino que se busca en una desarrollar habilidades y destrezas, y en la otra teoría que dice que leer es disfrutar, sentir., imaginar, recrear. El uso no controlado de la teoría reproductiva sería entonces la causa de la baja comprensión textos que presentan los estudiantes.

Silva y Amache (2010) tesis para optar el título de magister en educación. Para optar el título de magister en la universidad César Vallejo de

Trujillo- Perú. Actividades pedagógicas alternativas para mejorar las estrategias de meta comprensión de textos escritos de niños de sexto grado en la institución educativa estatal. Tuvo por objetivo proponer actividades pedagógicas alternativas para mejorar las estrategias de meta comprensión de textos escritos en niños del sexto grado. Emplea un método cuantitativo, diseño pre-experimental con una población 60 estudiantes, fue no probabilístico. Aplicó un test de comprensión textos de 25 19 ítems para la recolección de datos de los estudiantes. Aplicó el análisis estadístico descriptivo. Demostrando que la aplicación de actividades pedagógicas alternativas mejoran las estrategias de la comprensión textos en estudiantes del sexto grado de primaria al observar la ganancia promedio correspondiente al puntaje total en el grupo experimental para el post test fue de 22,73 puntos en comparación con la del pre test que solo fue de 7,45 existiendo una diferencia significativa a favor del grupo experimenta

De la Vega (2009) en su artículo Necesidades Emergentes y Responsabilidad Social Universitaria pone de manifiesto el papel preponderante de la universidad en los procesos de responsabilidad social, la cual a través del ejercicio de sus funciones: la gestión, la docencia, la investigación y el compromiso social, puede dar respuesta a las necesidades sociales emergentes que interfieren en la calidad de vida de la ciudadanía y de la sociedad, relacionadas con la inclusión y cohesión social, entre otros; produciendo así un cambio significativo que afecta a toda la organización y a las relaciones con el contexto del que forma parte. Concluyendo en que el resultado final dependerá del compromiso de toda la organización universitaria con el desarrollo ciudadano, democrático y sostenible, porque es ahí donde se potencia los

recursos humanos y sociales, de esta manera se promueve profesionales socialmente responsables en un contexto con nuevas necesidades.

En cuanto a la relación existente entre las universidades y su entorno, así como los impactos que las universidades generan al realizar sus actividades, en el marco de la responsabilidad social.

Aldeanueva, Benavides (2012) en su artículo “La Dimensión Social de la Educación Superior: Universidades Socialmente Responsables”, fundamentan que la responsabilidad social debe formar parte del deber ineludible de las universidades con la sociedad, ya que el conocimiento y la enseñanza superior son bienes públicos. Para esto, consideran fundamental, un compromiso con políticas y sistemas de gestión en los ámbitos de actuación (medio ambiente, social y económico) y sus respectivas dimensiones (Enseñanza-aprendizaje e investigación, desarrollo tecnológico e innovación, Gestión, Relaciones con la sociedad). Todo esto con el propósito de devolver a la sociedad lo que reciben de ella, contribuyendo con ello a un mayor equilibrio social y al desarrollo económico y social de su entorno.

2.2. Fundamentación teórica

Según lo escribe Tijero (2009), en su artículo titulado Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch, en él se describe que desde la revolución cognitiva, los estudiosos de la cognición no han dejado de preguntarse cómo es que los seres humanos se representan a través de la comprensión, surge entonces el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983) quienes proponen que los comprendedores (de textos orales como escritos) procesan la información textual a partir de tres niveles de representación: código de superficie, texto-base y modelo de situación (MS).

Teoría Van Dijk y Kinstch

Existen diferentes propuestas de diversa índole que buscan identificar y explicar los mecanismos implicados en esta compleja tarea de la comprensión textos. Por ejemplo, se han planteado modelos que se basan solo en el procesamiento secuencial de los datos textuales. Por ello, se conocen como enfoques guiados por los datos o de procesamiento ascendente (bottom-up), como el modelo lineal de los años setenta.

De acuerdo con Nieto (2011), estos autores Teun van Dijk (lingüista) y Walter Kintsch (psicólogo) colaboraron por diez años para llegar a postular su modelo final en 1983 – un modelo estratégico-cognitivo de comprensión de textos escritos. Antes de ello, Van Dijk y Kintsch cooperaron para dar nacimiento (en 1978) a un artículo en la revista *Psychological Review* que explicaba en detalle el procesamiento cognitivo de un texto en el nivel secundaria de la psicología social. En esta investigación se buscaba comprender cómo se recuerdan los textos que se leen. Dos conceptos clave en esta recordación eran la ‘macroestructura’ y la “superestructura”. Es decir, la macroestructura (y por ende la microestructura) y la superestructura sí tienen realidad psicológica – sí existen. Posteriormente cuando logra constituirse el modelo en su totalidad se concretan sus niveles, conocidos como Niveles de representación mental. Se reconocen tres que constituyen los pasos que eventualmente conducirán al estudiante a una real comprensión del texto, en su orden: Código de superficie, texto base y modelo de situación.

El modelo supone que el procesamiento textual se hace por ciclos, debido a la limitada capacidad de la memoria de corto plazo; de manera que a lo primero

que se accede es al código de superficie (el texto en sí), mediante una aproximación sintáctica y léxica (es el nivel más lingüístico).

El siguiente paso consistía en descubrir el significado que subyace en el texto, de modo que de este modo se construía gradualmente una representación del texto en la memoria episódica, un 'texto base'. Este texto base no solo consiste de una secuencia conectada de 'proposiciones', sino que también establece una estructura jerárquica de 'macro proposiciones' que corresponden a los temas más importantes y menos importantes del texto a medida que son asignados al textos (inferidos desde él) por el lector. (Nieto, 2011).

En este proceso descrito en que se accede al Código de superficie y al Texto base se debe llegar al Modelo de situación. No se trata de un nivel que se desarrolle aislado de los demás, sino que se realiza en simultáneo con los otros dos. No obstante este nivel está más allá del texto escrito en tanto representa toda la información que está fuera del texto aunque se derive del mismo.

Modelo de comprensión de lectura de texto escrito

El texto base, resulta de secuencias de proposiciones que se hacen coherentes por la repetición de argumentos. Las macroestructuras, se pueden definir como proposiciones de orden superior que incluyen proposiciones subyacentes. En otras palabras, las 42 macroproposiciones están construidas con las microproposiciones de un texto, y son un resumen o alguna otra estructura abstracta subyacente a un texto. Ellas deben inferirse desde el texto (Nieto, 2011). .

Modelo repetición de argumentos

La microestructura está dada por todas las [micro] proposiciones (en este caso, oraciones) de un texto, mientras que las macro proposiciones se infieren, son un resumen con ideas de orden jerárquicamente superior y que incluyen a las micro proposiciones. Son lo que llamaríamos las 'ideas importantes' de un texto (Nieto, 2011).

Las micro- y las macro proposiciones forman una 'macro estructura' del texto, una estructura semántica que define el significado global de un texto. Esta macroestructura se relaciona con su microestructura (local) gracias a 3 reglas que teóricamente simulan los tipos de reducción de información que caracteriza al proceso de abstracción o resumen de un texto.

Estas reglas son: a) supresión, b) generalización y c) construcción. Además de todo lo anterior, con motivo de establecer links entre las proposiciones en el texto base episódico, y para derivar macro estructuras semánticas, hay grandes cantidades de conocimiento involucrado y aplicado por el lector. (Nieto, O 2011).

Este trabajo de 1978, fue considerado inconcluso por los autores y fue así que escribieron un libro con su teoría de procesamiento textual en 1983. Asimismo introdujo varios cambios al trabajo del Paper de 1978 debido a que los autores lo consideraron como "muy estructurado y poco cercano al constante procesamiento mental" que en realidad acontece al leer. Según ellos, una teoría apropiada de comprensión textos debía encarnar la naturaleza más dinámica, en línea, y tentativa de la comprensión. Así, en vez de reglas (como las de la derivación de la macroestructura textual) se necesitaban maneras más flexibles de representar el proceso. Se introdujo entonces la noción crucial de procesamiento estratégico. (Nieto, O 2011).

Las reglas, por ende, pasaron a llamarse macro estrategias, las cuales tienen los mismos nombres anteriores: La macro estrategia de supresión implica que se puede borrar una proposición que no sea una condición para la interpretación directa ni indirecta por las proposiciones de la microestructura sean condiciones normales, componentes o consecuencias” (Kintsch y Van Dijk, 1978, p. 366).

Lo anterior implica que para leer un texto y llevar a cabo cada proceso parcial de lectura se necesitaría varias estrategias para realizar este trabajo tan especializado. Lo mismo ocurriría en el caso de la activación y uso de conocimiento en la construcción del significado del texto. La teoría vislumbra la lectura como un proceso vastamente complejo que, en vez de reglas, necesita operaciones complejas o más o menos estratégicas que son alimentadas por información desde el conocimiento. Finalmente, a la nueva teoría se le agregó

Un concepto clave:

El modelo de situación

Es un constructo en la memoria episódica que representa el evento o situación sobre la que habla el texto. Esto implica que el texto base solo representaría aquellos significados expresados por el texto, pero la comprensión real involucraría la construcción de un nuevo modelo, o actualización de un modelo antiguo. Estos modelos serían subjetivos, por lo que implicaría que la comprensión es personal, ad hoc y única, y definiría una interpretación específica de un texto específico en un momento específico. Lo más importante sobre los modelos de situación es que son resultado de la información que se deriva del conocimiento previo del lector. En otras palabras, el lector genera proposiciones

punto, inferencias, fragmentos de su propio conocimiento previo, fragmentos del conocimiento previo social, etc. (Nieto, 2011).

En suma, el lector construye el significado del texto utilizando la información contenida en el propio texto, pero además se representa el modelo de la situación de la que habla el texto con su conocimiento previo, construyendo un significado a nivel local y global, realizando inferencias o construyendo proposiciones puente cuando se necesita.

Teoría psicogenética de Jean Piaget.

Jean Piaget (1947) biólogo y psicólogo suizo, desarrolló a lo largo de su vida una teoría del desarrollo de la inteligencia a la cual llamó Psicogenética. Piaget le daba mucha importancia al factor hereditario, pero no desconocía el factor ambiental. Propuso cuatro factores que según él determinaban el desarrollo del hombre: Maduración biológica, experiencia física, experiencia social y equilibración. Para él el factor más importante era la maduración biológica, era necesario que el niño alcanzara una cierta madurez para una determinada estructura mental. Piaget decía que el aprendizaje se producía por medio de las invariantes funcionales, las cuales acompañaban al hombre durante toda la vida y que lo que cambiaba era la estructura mental, a través de equilibrios y desequilibrios cognitivos.

Piaget propone cuatro estadios del desarrollo los cuales se diferencian por poseer diferentes formas operativas de la mente. De acuerdo a esto, podemos nombrar:

- Estadio Sensorio Motor (0-2 años)
- Estadio Preoperacional (2-7 años)
- Estadio de las Operaciones Concretas (7-12 años)

- Estadio de las Operaciones Formales (12 en adelante).

Piaget sostiene que en cada una de estas etapas en la mente del sujeto se encuentra presente una estructura la cual le permite comprender el mundo de acuerdo a ésta.

Por corresponder el presente trabajo de investigación al cuarto ciclo básico nos referiremos al “Estadio de las Operaciones Concretas” (7-12 años). Según Jean Piaget en este estadio el pensamiento del sujeto opera con las operaciones mentales, las cuales surgen a partir de las representaciones mentales y que son la capacidad de organizar de ordenar y relacionar las experiencias previas como un todo organizado. En esta etapa los estudiantes comienzan a operar con un pensamiento lógico el cual les permite tomar en cuenta una serie de variables dentro de un todo para dar una respuesta, ya no se rigen por la intuición o la percepción. Además el pensamiento ya no es centrado como en los períodos anteriores, esto es que el niño es capaz de considerar más de una variable para su respuesta frente al medio.

Piaget (1947) demuestra que existen diferencias cualitativas entre el pensar infantil y el pensar adulto, más aún existen diferencias cualitativas en diferentes momentos o etapas de la infancia. Piaget hace notar que la capacidad cognitiva y la inteligencia se encuentran estrechamente ligadas al medio social y físico. Así considera Piaget que los dos procesos que caracterizan a la evolución y adaptación del psiquismo humano son los de la asimilación y acomodación. Ambas son capacidades innatas que por factores genéticos se van desplegando ante determinados estímulos en muy determinadas etapas o estadios del desarrollo, en muy precisos periodos sucesivos. En la obra de Piaget aparece el concepto de esquema en relación con el tipo de organización cognitiva que,

necesariamente implica la asimilación: los objetos externos son siempre asimilados a algo, a un esquema mental, a una estructura mental organizada.

Para Piaget, un esquema es una estructura mental determinada que puede ser transferida y generalizada. Un esquema puede producirse en muchos niveles distintos de abstracción. Uno de los primeros esquemas es el del objeto permanente, que permite al niño responder a objetos que no están presentes sensorialmente. Más tarde el niño consigue el esquema de una clase de objetos, lo que le permite agruparlos en clases y ver la relación que tienen los miembros de una clase con los de otras. En muchos aspectos, el esquema de Piaget se aparece a la idea tradicional de concepto, salvo que se refiere a operaciones mentales y estructuras cognitivas en vez de referirse a clasificaciones perceptuales.

El proceso de asimilación consiste en la interiorización o internalización de un objeto o un evento a una estructura comportamental y cognitiva preestablecida.

La acomodación consiste en la modificación de la estructura cognitiva o del esquema comportamental para acoger nuevos objetos y eventos que hasta el momento eran desconocidos para el niño. Ambos procesos (asimilación y acomodación) se alternan dialécticamente en la constante búsqueda de equilibrio (homeostasis) para intentar el control del mundo externo (con el fin primario de sobrevivir). Cuando una nueva información no resulta inmediatamente interpretable basándose en los esquemas preexistentes, el sujeto entra en un momento de crisis y busca encontrar nuevamente el equilibrio, para esto se producen modificaciones en los esquemas cognitivos del niño, incorporándose así las nuevas experiencias. Para Piaget el proceso de

equilibración entre asimilación y acomodación se establece en tres niveles sucesivamente más complejos.

- El equilibrio se establece entre los esquemas del sujeto y los acontecimientos externos.
- El equilibrio se establece entre los propios esquemas del sujeto.
- El equilibrio se traduce en una integración jerárquica de esquemas diferenciados.

Pero en el proceso de equilibración hay un nuevo concepto de suma importancia: ¿Qué ocurre cuando el equilibrio establecido en cualquiera de esos tres niveles se rompe? Es decir, cuando entran en contradicción bien sean esquemas externos o esquemas entre sí. Se produce un CONFLICTO COGNITIVO que es cuando se rompe el equilibrio cognitivo. El organismo, en cuanto busca permanentemente el equilibrio busca respuesta, se plantea interrogantes, investiga, descubre, etc. hasta llega al conocimiento que le hace volver de nuevo al equilibrio cognitivo.

Considerado como el cambio conceptual o reconceptualización que genera en los estudiantes una situación contradictoria, entre lo que ellos saben (conocimientos previos) y los nuevos conocimientos provocando un desequilibrio cognitivo que conduce a un nuevo conocimiento más amplio y ajustado a la realidad y sigue enriqueciéndose en nuevos procesos de aprendizaje a través de ciclos evolutivos.

Fenómeno psicológico de contraste producido por la incompatibilidad entre las preconcepciones y significados previos de un alumno en relación con un hecho, concepto, procedimiento, etc., determinando, y los nuevos significados proporcionados en el nuevo proceso de enseñanza–aprendizaje. Este conflicto

inicia un proceso de desequilibrio en la estructura cognitiva del sujeto, siguiendo de una nueva reequilibración, como resultado de un conocimiento enriquecido y más acorde. De este modo, el conflicto cognitivo se convierte en un factor dinamizador fundamental del aprendizaje. Se produce un conflicto cognitivo cuando se rompe el equilibrio cognitivo. El organismo, en cuanto busca permanentemente el equilibrio busca respuestas, se plantea interrogantes, investiga, descubre, etc., hasta llega el conocimiento que le hace volver de nuevo al equilibrio cognitivo. Para hablar previamente del concepto de conflicto cognitivo debemos decir que se genera en otra categoría creada por Piaget que se denomina estructura cognitiva, y este es el proceso por el cual, según Piaget, un individuo logra llegar al aprendizaje. Consiste básicamente en que existe una adaptación, pasando del equilibrio al desequilibrio, o viceversa y de ahí se obtiene el aprendizaje como resultante final.

Dentro de este equilibrio hay un conflicto que requiere tres condiciones:

- Desafío
- Equilibrio entre lo fácil y lo difícil.
- Que se puede resolver

De la resolución de este conflicto, se obtiene como resultado el aprendizaje, logrando así que se reconfigure el esquema cognitivo previo. El conflicto cognitivo parece ser un punto de partida en el proceso de cambio conceptual, y para empezar este proceso, el conflicto debe tener significado para el individuo. Para introducir este conflicto cognitivo, lleno de significado, los estudiantes deben estar motivados e interesados en el tópico de estudio, activar su conocimiento previo y tener ciertas creencias epistemológicas y habilidades de razonamiento adecuadas para aplicarlas.

Los estudiantes de la Institución Educativa Augusta López Arenas - Ferreñafe, se encuentran en la necesidad de desarrollar la comprensión de textos considerando los niveles que han sido trabajadas por Piaget e interrelacionándolo con la teoría o modelo de Van Dijk.

Teoría del Aprendizaje significativo de David Ausubel

Ausubel considera que toda situación de aprendizaje puede analizarse desde el modo en que la información se hace disponible al aprendiz y desde la forma mediante la cual se incorpora la nueva información. Así, esa forma de incorporar el aprendizaje determina que este puede ser significativo o repetitivo y, la estrategia utilizada puede determinar dos formas aprendizaje: aprendizaje por recepción o aprendizaje por descubrimiento (guiado y autónomo). El autor muestra que aunque el aprendizaje y la instrucción actúan, son relativamente independientes, de tal manera que ciertas formas de enseñanza no conducen necesariamente a un tipo determinado de aprendizaje.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, ofrece en este sentido el marco apropiado para el desarrollo de la labor educativa, así como para el diseño de técnicas educacionales coherentes con tales principios, constituyéndose en un marco teórico que favorecerá dicho proceso. Ausubel plantea que el aprendizaje del educando depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no solo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que

maneja así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los estudiantes comience de "cero", pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Ausubel recomienda la organización y presentación del material, el mediador del proceso debe seleccionar eficaz y eficientemente los materiales y contenidos según los objetivos, pero tomando muy en cuenta la aplicación de los principios que incluyen las diferencias individuales, es decir la estructura cognitiva, disposición, capacidad intelectual y madurez. Ello le permite ponderar, la cantidad de material, la dificultad, el tamaño del paso, la lógica interna, la organización y la comunicación eficaz.

Variables del aprendizaje significativo.

El aprendizaje está sustentado en el manejo y control de dos tipos de variables: variable cognoscitiva y variable afectivo-social.

Variable cognoscitiva.

Es aquella que incluye la estructura cognoscitiva, desarrollo cognoscitivo capacidad intelectual, disposición, madurez práctica y materiales académicos.

Variable afectivo- social.

Intervienen la motivación al logro, personalidad, familia, grupo social y el mediador. El mediador debe tener como meta transmitir conocimientos por lo cual debe ser una buena estrategia en su planificación, debería tomar en cuenta,

las variables mencionadas de ahí que el logro de objetivos de conocimientos está sustentado en el proceso de enseñanza – aprendizaje bajo el paradigma de una orientación significativa que permita la transferencia, es decir debe plasmarse en su ordenamiento significativo, estructurando los objetivos y contenidos de aprendizaje en función a la experiencia previa del estudiante.

Teoría de la asimilación fue expuesta por primera vez Por David Ausubel en la Psicología del aprendizaje verbal significativo (1963) y ampliado en la presente edición de Psicología educativa (1968), a partir de allí, el trabajo fue enriquecido por los aportes de un equipo de colaboradores entre los cuales se destacan Joseph Novak; Helen Llanestan y Edmun Sullivan.

La teoría de Ausbellana permite distinguir dentro de los tipos de aprendizaje y la enseñanza o formas de adquirir información. El aprendizaje puede ser repetitivo o significativo, según lo aprendido, se relaciona arbitrariamente o sustancialmente con la estructura cognoscitiva. Se hablará así de un aprendizaje significativo cuando los nuevos conocimientos se vinculan de manera clara y estable con los conocimientos previos de los cuales disponía el individuo. En cambio, el aprendizaje repetitivo será aquel en el cual no se logra establecer esta relación con los conceptos previos o si se hace, es una forma mecánica y, por tanto poca duradera.

Desde el punto de vista del método, existen también dos grandes posibilidades. Una consiste en presentar, de manera totalmente acabado el contenido final que va a ser aprendido; en este caso hablaremos de un aprendizaje repetitivo. La segunda posibilidad se presenta cuando no se entrega al alumno el contenido en su versión final, sino que este tiene que ser descubierto e integrado antes de ser asimilado, caso en el cual estaremos ante un

aprendizaje por descubrimiento a pesar de lo insipiente que pueda resultar ahora la presentación del tema sería conveniente fijar una postura inicial, así sea de manera intuitiva ante dos grandes interrogantes: ¿Con cuál tipo de aprendizaje de los dos señalados parece Ud. Identificarse? ¿Qué tipo de enseñanza le parece impartir?

El aprendizaje significativo, las ideas se relacionan sustancialmente con lo que el educando ya sabe. Los nuevos conocimientos se vinculan, así de manera estrecha y estable con las anteriores. Para que esto se produzca es necesario que se presenten, de manera simultánea, por lo menos las tres siguientes condiciones:

Primera. El contenido del aprendizaje debe ser potencialmente significativo. Es decir, debe permitir ser aprendido de manera significativa. Para facilitar su representación, piense, por ejemplo, en un directorio telefónico o una tabla de logaritmos en ningún caso podría cumplir la condición anterior. ¿Podría ser aprendido de manera significativa listado de accidentes geográficos o de nombres de huesos?

Segunda. El estudiante debe poseer en su estructura cognitiva los conceptos utilizados previamente formados, de manera que el nuevo conocimiento pueda vincular con el anterior. En caso contrario no podrá realizarse la asimilación.

Tercera. El alumno debe manifestar una actitud positiva hacia el aprendizaje significativo; debe mostrar una disposición para relacionar el material de aprendizaje con la estructura cognitiva particular que posee. Debe tenerse en cuenta que se requiere que estén presente las tres condiciones de manera simultánea y que su ausencia, así fuera una de ellas, impediría que se diera un aprendizaje significativo. Lo anterior significa que un material potencialmente

significativo, puede no ser aprendido significativamente, bien por carencia en la estructura cognitiva de los conceptos previos o bien por una actitud no disponible hacia el aprendizaje significativo por parte del estudiante.

En el aprendizaje repetitivo también existe relación entre el material del aprendizaje y la estructura cognoscitiva particular del estudiante, aunque dicha vinculación es literal y arbitraria. Debido a ello el aprendizaje que se produce es mecánico la capacidad de referencia es muy baja y lo que es más grave; lo aprendido no califica la capacidad para aprender materiales nuevos, ya que se produce una mejor organización o diferenciación de los conceptos previos. Simplemente logra ligarse a estos de manera muy superficial y sin modificarlos.

Los enfoques instruccionales. Desde el punto de vista del método, un material puede ser aprendido por descubrimiento o por recepción. En el aprendizaje receptivo, se le presenta al estudiante todo el contenido que va a ser aprendido en forma final. Ese aprendizaje será significativo, de acuerdo al carácter que asume este vínculo con la estructura cognoscitiva.

Comprensión Textos

Antes de abordar el concepto de comprensión textos es importante entender que el “el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector (MEN, 1998).” Lo anterior tiene sentido en tanto comprendemos que es la interacción ente el texto, el contexto y el lector la que determinará la comprensión. En este sentido, la comprensión textos es un proceso complejo en el cual el lector construye una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del texto escrito con los

esquemas previos existentes. Así pues, en la medida que los chicos son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto de Lerner (MEN, 1998).

La comprensión de un texto es un proceso mental complejo que consiste en penetrar en el significado para entenderlo. Por lo tanto, es importante tener claridad sobre las dimensiones que se involucran en el mismo, se entiende entonces el texto como un tejido de significados que presenta tres posibilidades de análisis semántica, sintáctica y pragmática (MEN, 1998). Es así como definiremos estas dimensiones las cuales se pueden pensar en dos tipos de procesos: Representación textual, que consiste en penetrar en el texto para hallar el tema, las ideas, los comentarios, las relaciones, las interrelaciones y su organización, y que aborda las dimensiones semántica y sintáctica y, por otra parte está la Representación mental o situacional: aquí se construye un modelo sobre el mundo o situación descrita por el autor, confrontándolo con el mundo del lector para elaborar un siseo del nuevo mundo o realidad (Sanz, S.f.) que penetra en la dimensión pragmática.

Los textos ofrecen cierto número de ideas que hay que ordenarlas, diferenciarlas e interrelacionarlas (Representación textual). Pero hay que ir más allá y trascender esta dimensión al integrar esas ideas con ideas propias. (Representación situacional). Penetrar en la primera dimensión (Representación textual) significa desentrañar una serie de elementos que forman el todo textual. El todo textual está conformado por diversos niveles de complejidad: • Microestructura • Macroestructura • Superestructura.

Según Sánchez (1989) entrar en la segunda dimensión (Representación mental o situacional) requiere haber navegado en la primera dimensión (Representación textual). Con los significados de la primera dimensión queda en mi mente la imagen del texto descrito (mundo del autor) que se ha enriquecido con los conocimientos del lector (mundo del lector) apareciendo una nueva imagen mental (nuevo mundo o realidad). Esto es navegar por la segunda dimensión. Esta es la verdadera comprensión.

Representación textual

Microestructura textual (Dimensión semántica) La primera operación mental que hacemos al penetrar en el significado del texto, es descubrir su microestructura. El proceso de identificación de la microestructura se inicia buscando la estructura más pequeña en la conformación de un texto.

Todo texto está diseñado con microestructuras llamadas ideas o proposiciones. Para ello es necesario tener presente los siguientes aspectos:

1. Desentrañar la microestructura de un texto, implica encontrar los siguientes elementos: • Ideas o proposiciones • Parte temática y comentario • El tema • El título • La progresión temática.
2. Todo texto está conformado por unidades pequeñas llamadas ideas o proposiciones. Estas pueden ser una frase o una oración gramatical que se puede calificar como verdadera o falsa.
3. La idea o proposición está conformada por dos unidades menores; la parte temática y el comentario.

La parte temática es el objeto del cual se habla. Es lo conocido por el lector; es lo dado lo conocido. El comentario es lo que se afirma o niega del

objeto (tema). Es lo nuevo, es lo que el autor quiere darnos a conocer del tema (objeto).

De todos los temas u objetos o parte temática que conforman el texto hay que escoger el tema principal. Este es el que tiene relación con todas las unidades temáticas (temas).

Identificado el tema se continúa colocando el título al texto. Este debe sintetizar el planteamiento textual; por eso, debe ser breve y llamativo.

El último paso en la identificación de la microestructura consiste en determinar la progresión temática. Hay progresión temática cuando las diversas ideas o proposiciones están relacionadas entre sí; es decir, cuando hablan del mismo tema. (Sánchez, 1989).

La macroestructura (Dimensión semántica) el prefijo MACRO significa el todo, lo global. Cuando la mente trabaja a nivel de macro estructuras está realizando un proceso muy complejo porque tiene que buscar en el todo textual la idea que le dé sentido, la idea que impregne, la idea que sintetice todo. Desentrañar la macroestructura implica encontrar la idea central que generalice todo el contenido.

Para ello es preciso tener en cuenta lo siguiente: La macroestructura dentro del complejo proceso de comprensión de un texto cumple tres funciones:

- a) Proporciona una coherencia global a las proposiciones que conforman el párrafo.
- b) Individualiza la información, es decir, diferencia el grado de importancia de una idea con respecto a la otra.
- c) Permite reducir extensos fragmentos de la información en un menor número de ideas manejables. Se puede reducir una página, un capítulo un texto

completo o un número limitado de ideas sin que se pierda información importante.

Para descifrar la macroestructura se hacen operaciones mentales. Los científicos han descubierto tres clases de operaciones que han llamado macro reglas. Kintsch y Van Dijk (1978-1983) las han clasificado y definido así:

a) **Supresión-selección:** cuando en un texto opera una secuencia de proposiciones se selecciona la que le dé sentido a todo el texto. Las demás proposiciones se suprimen. Esta macro regla opera cuando la idea central está claramente expresa en el texto; sea al comienzo o la mitad de párrafo. b)

Generalización: Esta macro regla se opera cuando aparece una secuencia de proposiciones y la idea central se desarrolla en todo el párrafo. Acá se toman elementos de diversas proposiciones para sacar la idea que impregne todo el párrafo. c) **Construcción:** Esta macro regla se opera cuando aparece una secuencia de proposiciones y la idea central no está determinada claramente (supresión-selección); o cuando los elementos de la idea central no están diversos en las diferentes proposiciones (generalización). En este caso se construye una idea nueva que represente o contenga el planteamiento del texto

Superestructura textual (Dimensión sintáctica) La superestructura en la lectura significativa de un texto se refiere a la operación que realiza la mente para determinar el tipo de organización interna.

Existen estructuras básicas para organizar internamente los textos, estas son:

- a. Problema/solución
- b. causal o causativa
- c. comparación

d. Descripción

e. Secuencia o colección

Representación mental o situacional (Dimensión pragmática) La etapa final y más importante en la comprensión de un texto consiste en poder construir un modelo de mundo o de situación. La verdadera comprensión no es solo penetrar en el significado para crear una completa representación textual, sino poder construir con esa representación un nuevo modelo de realidad.

Como todo texto se refiere a un mundo (mundo del autor), la verdadera comprensión se da cuando se compara ese modelo con el modelo del mundo del lector y aparece como resultado un nuevo mundo o realidad. En la construcción de esa nueva realidad o situación son decisivos los conocimientos del lector porque con ellos se enriquece el mundo del autor y aparece una nueva representación mental o situacional en el lector.

2.2.1. Definición de Variables

a) Variable Dependiente: Comprensión de textos

Es un plan de acción ante una tarea que requiere una actividad cognitiva que implica aprendizaje y desarrollo de habilidades y destrezas.

❖ La comprensión textos. Concepto y características.

Pinzas (2001) indica que la comprensión textos se caracteriza por su proceso constructivo (elaboración de interpretaciones personales), interactivo (la información del lector y texto se complementan en la elaboración de significado), estratégica (varía según los propósitos , tema, etc.) y metacognitiva (controla los procesos del pensamiento).La

comprensión es una destreza que nos permite ir más allá de la simple decodificación del texto, es acto de razonamiento que permite la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporciona el texto y los conocimientos que posee el lector. Para el autor se constituye en un sistema de procesos.

❖ **Niveles de Comprensión Textos.**

Se ha clasificado como literal, inferencial y crítica. Aunque son utilizados simultáneamente en el proceso lector y, por consiguiente, muchas veces son inseparables, están agrupadas básicamente en estos cuatro grupos, a efectos de poder estudiarlos y tenerlos presente en el momento de la enseñanza y aprendizaje.

Comprensión literal es el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto, siendo este tipo de comprensión aquel sobre la cual se hace más hincapié habitualmente en las escuelas. En este sentido tendremos a enseñar a los educandos:

- * Distinguir entre información relevante e información secundaria.
- * Saber encontrar la idea principal
- * Identificar relaciones causa-efecto.
- * Seguir unas instrucciones
- * Reconocer las secuencias de una acción.
- * Identificar los elementos de una comparación.
- * Identificar analogías.
- * Encontrar el sentido a palabras de múltiple significado
- * Reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual..
- * Identificar sinónimos, antónimos y homófonos.

- * Dominar el vocabulario básico correspondiente, etc.

Mediante este trabajo el maestro podrá comprobar si el estudiante puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente, si fija y retiene la información durante el proceso lector y puede evocarlo posteriormente para explicarlo. Hay que enseñar a hacer esto de la misma manera que se enseña a usar el diccionario, a hacer usar guion de trabajo o a saber interpretar un gráfico.

Pero también un buen proceso lector comporta la reorganización de la información recibida sistematizándola, esquematizándola o resumiéndola, consolidando y ordenando así las ideas a partir de la información que se va obteniendo a fin de hacer una síntesis comprensiva de la misma. Tendremos que enseñar a:

- * Suprimir información trivial o redundante.
- * Incluir conjuntos de ideas en conceptos inclusivos.
- * Reorganizar la información según determinados objetivos.
- * Hacer un resumen de forma jerarquizada.
- * Clasificar según unos criterios técnicos.
- * Deducir los criterios empleados en una clasificación
- * Reestructurar un texto esquematizándolo.
- * Interpretar un esquema dado
- * Poner títulos que engloben el sentido de un texto.
- * Dividir un texto en partes significativas.
- * Encontrar subtítulos para estas partes.
- * Reordenar cambiando el criterio (temporal, causal, jerárquico, etc.).

De esta manera, se pueden dar estrategias de organización, que son aquellas actividades mentales que se aplican sobre la información esquematizándola, haciéndola más clara y precisa, ordenándola lógicamente a través de mapas conceptuales, cuadros sinópticos, de doble entrada, etc., los cuales posteriormente serán la base para darles autonomía en el estudio.

La comprensión inferencial o interpretativa se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura. Estas expectativas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. Es la verdadera esencia de la comprensión textos, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, llenando vacíos detectando lapsus, iniciando estrategias para salvar dificultades haciendo conjeturas que a lo largo de la lectura se van comprobando si se confirman o no. De esta manera, se manipula la información del texto y combina con lo que se sabe para sacar conclusiones.

El maestro estimulará a sus estudiantes a:

- * Predecir resultados.
- * Inferir el significado de palabras desconocidas.
- * Inferir efectos previsibles a determinadas causas.
- * Entrever la causa de determinados efectos.
- * Inferir secuencias lógicas
- * Inferir el significado de frases hechas, según el contexto
- * Interpretar con corrección el lenguaje figurativo.
- * Reconocer un texto variando algún hecho, personaje, situación, etc.

* Prever un final diferente, etc.

Así el maestro ayuda a formular hipótesis durante la lectura a sacar conclusiones, a prever comportamientos de los personajes, y, al hacer la lectura más viva los estudiantes tienen más fácil acceso a identificarla, a sentirse inmersos en ella, a relacionar las nuevas situaciones con sus vivencias.

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

Hemos de enseñar a los educandos a.

- ✓ Juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal.
- ✓ Distinguir un hecho de una opinión.
- ✓ Emitir un juicio frente a un comportamiento.
- ✓ Manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto.
- ✓ Comenzar a analizar la intención del autor, etc.

Es bueno que el maestro tenga una buena relación con los estudiantes que permita expresar opiniones, enseñando a discutir las con los demás, incentivando la necesidad de aportar argumentos, enseñando para defenderlas, manteniendo un criterio flexible que permita a los estudiantes ver que los puntos de vista son múltiples y que la diversidad es una riqueza. De esta manera, ellos mismos, se sentirán acogidos, con sus particulares formas de comprender el mundo y podrán ir organizando su jerarquía de valores.

❖ **Lectura Comprensiva.**

Pérez (1985) afirmó “leer consiste en poder descodificar los mensajes que vienen encodificados por medio de signos que son las letras organizadas en unidades de sentido: las palabras”. De ahí que el tiempo que se dedique a la lectura desde el comienzo es de vital importancia. No debe olvidarse nunca que las palabras son símbolos de las cosas de este mundo y de las ideas de nombres concretos. Cuando estos símbolos se encadenan en oraciones describen relaciones entre cosas y entre conceptos. Hoy en día, se haya perdido el interés en la misma. Reduciéndose a todo a un mero ejercicio memorístico y de repetición.

De ahí que sea común hablar de lecturas y tipos de lecturas, entendiendo que la requerida por un libro de textos, es lectura comprensiva; sin embargo, nada más alejado de la realidad como vemos toda lectura debe ser “lectura comprensiva”. Para esto, podemos seguir algún tipo de procedimiento que nos ayudará a conseguir el objetivo propuesto.

SOLE (1992) manifiesta: El problema de la enseñanza de la lectura en la escuela no se sitúa a nivel del método que la asegura, sino en la conceptualización misma de lo que esta es, de cómo la valoran los equipos de profesores, del papel que ocupa en el Proyecto Curricular de Centro, de los medios que se arbitran para fortalecerla y por supuesto, de las propuestas metodológicas que se adoptan para enseñarla. A lo dicho, hay que añadir que cuando la discusión se centra en los métodos, o en las edades en las que hay que iniciar la instrucción formal, se opera simultáneamente una asimilación y una restricción: se asimila la adquisición y la enseñanza del código y se restringe lo que la lectura implica, que supera

las habilidades de descodificación. En otras palabras, aun cuando el debate metodológico tuviera alguna posibilidad de llegar a acuerdos constructivos, quedarían por analizar aspectos ligados a la comprensión y las estrategias que la facilitan.

❖ **Habilidades de comprensión textos:**

Baumann (citado en SOLE, Isabel, 2001) divide en cinco fases la enseñanza de diferentes habilidades de comprensión textos:

1. Introducción: se explican los objetivos de los que se trabajará y por qué es útil.
2. Ejemplo: se ejemplifica la habilidad a través de un texto, a fin de que los estudiantes entiendan lo que hay que aprender.
3. Enseñanza directa. El profesor muestra, explica y describe la habilidad de que se trate dirigiendo la actividad.
4. Aplicación dirigida por el profesor. Los estudiantes practican la habilidad aprendida bajo el control y la guía del profesor, el cual, si lo considera necesario, puede volver a la fase número 3.
5. Práctica individual: los estudiantes deben utilizar de modo independiente la habilidad con material nuevo.

Rol del profesor, las prácticas tradicionales de comprensión colocan al docente en el centro del proceso. El profesor propone las actividades de aprendizaje (que suelen ser obligadas posibilidades de elección) y decide cuál es el significado que deben adquirir en el proceso de lectura. En las clases dominadas por las prácticas tradicionales de comprensión, los estudiantes no suelen escoger por su cuenta libros para leer. Se ven

obligados a leer libros y materiales que no suelen constituir materia de lectura en el mundo real. No reciben estímulos para compartir sus respuestas a la lectura y escritura con otros miembros de su clase, y no llegan a descubrir que la lectura y la escritura cumplen funciones muy útiles en el mundo real.

Los estudiantes que egresan del nivel primaria y pasan a la secundaria deben ser capaces de:

- Utilizar el resumen y otras formas de organización de la información mediante organizadores gráficos.
- Localizar información en textos que abordan diversas temáticas.
- Deducir las causas de un hecho.
- Reconocer indicios y formular hipótesis.
- Habilidades que demuestren su autonomía y competencia en la lectura de un texto.

❖ **El rol que desempeñan las preguntas en el desarrollo de la comprensión.**

Desde hace mucho tiempo se reconoce que las preguntas constituyen una herramienta esencial del docente. El profesor también tiene que utilizarlas bastante como técnica pedagógica. Sin embargo, con frecuencia su uso en la enseñanza de la lectura se ha reducido a la comprobación de conocimientos o a interrogar sobre los textos, cuando se usan de este modo, las preguntas sirven para comprobar la habilidad y para extraer información de los textos con muy pocas posibilidades comprensivas. Sin embargo, las preguntas son herramientas importantes para facilitar la construcción del significado. Investigaciones más recientes sobre la

comprensión textos han puesto de manifiesto que las preguntas encierran un gran potencial como facilitadoras de la comprensión.

❖ **Velocidad textos.**

La lectura comprende tres grandes aspectos: exactitud, velocidad y comprensión. El estudiante ha de ir adquiriéndolos todos ellos a lo largo del proceso educativo, ya que es una de las herramientas fundamentales que necesita para la adquisición de conocimientos. La incorrecta adquisición de la lectura, las deficiencias de comprensión textos, son una de las causas más importantes de fracaso en los cursos superiores. Así pues, es tarea del maestro ayudarle a adquirir las habilidades necesarias para conseguir una lectura correcta.

La velocidad textos es un resultante del dominio de las habilidades de descodificación y de comprensión. Viene dada por la rapidez con que la mente puede captar aquello que se le ofrece para ser leído.

Cuando se lee, los ojos perciben conjuntos de letras o de palabras escritas-soporte gráfico. Estos conjuntos o bloques son captados por los ojos y enviados directamente al cerebro en la lectura visual, que precede siempre a la lectura oral-emisión fónica. El objetivo de las clases de lectura es hacer adquirir cuanto antes la lectura visual. Si cuando los niños empiezan a leer se insiste demasiado tiempo en la asociación entre fonética y grafía, los niños “escucharan” en su interior las palabras que ven con los ojos y eso retardarán mucho la lectura. Los mismos estudiantes se dan cuenta de que la lectura visual es mucho más rápida que la oral. La verdadera lectura no necesita la articulación fonética de las palabras y, desligada de ella, consigue la comprensión con más rapidez y profundidad.

❖ **Condiciones para el aprendizaje a través de la lectura.**

- Garantizar la interacción de los estudiantes con múltiples situaciones de lectura.
- Fijar objetivos, proponer actividades para que los estudiantes puedan encontrarle sentido a la tarea.
- Generar un clima de aula propicio para la reflexión y el intercambio respetuoso de ideas.
- Favorecer actividades de interrelación de lectura, escritura, expresión y comprensión oral.
- Proponer la relación con varios tipos de textos.

❖ **El proceso de la lectura.**

El proceso de la lectura es uno interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen; es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que esperamos leer. (Solé, 1994) Este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Esto solo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario. Es un proceso interno; que es imperioso enseñar.

Solé (1994), divide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Existe un consenso entre todos los investigadores sobre las actividades que los lectores llevan a

cabo en cada uno de ellos. Solé recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada uno de las etapas del proceso.

Antes de la lectura

¿Para qué voy a leer? (Determinar los objetivos de la lectura)

- Para aprender.
- Para presentar un ponencia.
- Para practicar la lectura en voz alta.
- Para obtener información precisa.
- Para seguir instrucciones.
- Para revisar un escrito.
- Por placer.
- Para demostrar que se ha comprendido.

¿Qué sé de este texto? (Activar el conocimiento previo)

¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura? (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto).

Durante la lectura

- Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto
- Formular preguntas sobre lo leído
- Aclarar posibles dudas acerca del texto
- Resumir el texto
- Releer partes confusas
- Consultar el diccionario
- Pensar en voz alta para asegurar la comprensión
- Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.

Después de la lectura:

- Hacer resúmenes
- Formular y responder preguntas
- Recontar
- Utilizar organizadores gráficos.

Considerar la lectura como un proceso constructivo conlleva utilizar enfoques muy distintos a los que hemos venido utilizando para desarrollar la comprensión textos. Implica que ya no se enseñarán más técnicas aisladas de comprensión y que se dejará de comprobar la comprensión textos, tal como se ha venido haciendo. Porque la lectura, como hemos mencionado anteriormente, no es decodificar palabras de un texto; contestar preguntas después de una lectura literal; leer en voz alta; siempre leer solo y en silencio; una simple identificación de palabras.

Pearson, Roehler, Dole y Duffy (1992) afirman que el concepto de comprensión basado en la teoría del esquema ha sido la base de la mayor parte de su trabajo sobre el proceso de comprensión que utilizan los lectores competentes o expertos, los factores que separan los expertos de los principiantes y los métodos que utilizan los docentes para promover o mejorar la comprensión. Sus investigaciones han demostrado que los lectores competentes poseen unas características bien definidas. Éstas son:

1. Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura.

Pearson et al (1992) afirman que las investigaciones que se han realizado con adultos, niños, lectores competentes y lectores en formación arrojan la misma conclusión: la información nueva se aprende y se

recuerda mejor cuando se integra con el conocimiento relevante previamente adquirido o con los esquemas existentes

2. Monitorean su comprensión durante todo el proceso de la lectura.

Monitorear es un mecanismo primario que utilizan los lectores para lograr el sentido de lo que leen. Siempre hemos sabido que los buenos lectores son más cuidadosos en su lectura que los que no lo son. Que también son más conscientes de cuán bien o cuán mal están leyendo y utilizan diversas estrategias para corregir sus errores de lectura una vez se dan cuenta de la situación.

La evidencia presentada en las investigaciones que se han llevado a cabo indican que el monitoreo de la comprensión es lo que distingue al lector competente, del que no lo es. Otra característica del lector competente relacionada con la función de monitorear es que este corrige y regula la comprensión del texto tan pronto detecta que hay problemas.

3. Toman los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión una vez se dan cuenta que han interpretado mal lo leído.

Los buenos lectores saben lo que hay que hacer tan pronto se dan cuenta que no entienden lo que están leyendo. Cuando la lectura es difícil dedican más tiempo a la misma, contrario a los menos competentes o con déficit que dedican el mismo tiempo a la lectura independientemente de su nivel de complejidad. Otra estrategia que utilizan los lectores competentes es que están dispuestos a volver al texto para resolver cualquier problema de comprensión.

4. Pueden distinguir lo importante en los textos que leen.

Determinar qué es importante en una lectura es fundamental en el proceso de comprensión. ¿Cómo se diferencia lo importante de lo que no lo es?

Williams (1986); Tierney y Cunningham (1984) y Winograd y Bridge (1986) hacen una distinción entre lo que es importante para el autor y lo que es importante para el lector. Los lectores determinan lo que es importante para ellos dependiendo del propósito de su lectura (Pichert y Anderson, 1977). Casi todas las lecturas que se realizan en los salones de clases requieren que los lectores determinen lo importante para el autor.

5. Resumen la información cuando leen.

Muchos estudios confirman la utilidad de resumir como una estrategia de estudio y de comprensión de lectura.

6. Hacen inferencias constantemente durante y después de la lectura.

Uno de los hallazgos más comunes en los investigadores que estudian el proceso de comprensión textos es que el hacer inferencias es esencial para la comprensión (Anderson y Pearson, 1984). Las inferencias son el alma del proceso de comprensión y se recomienda que se utilicen desde los primeros grados.

7. Preguntas.

Que los docentes hagan preguntas como parte de las actividades de comprensión es muy común, pero en cambio que los estudiantes sean quienes generen las preguntas, no. Este proceso de generar preguntas, sobre todo las que estimulan los niveles superiores del conocimiento,

llevan a niveles más profundos del conocimiento del texto y de este modo mejora la comprensión y el aprendizaje (Andre y Anderson, 1979).

Existe una correlación entre las características de los lectores competentes que nos presenta Pearson et al (1992) y las estrategias que utilizan. Los investigadores recomiendan que éstas formen parte esencial del currículo de la enseñanza de comprensión textos.

La razón principal para enseñar estrategias de comprensión es que nuestros estudiantes se conviertan en lectores autónomos y eficaces capaces de enfrentarse a cualquier texto en forma inteligente. Enseñar estrategias de comprensión contribuye a dotar a los estudiantes de los recursos necesarios para aprender. ¡Qué más puede desear un docente! El uso autónomo y eficaz de las estrategias de comprensión que acabamos de mencionar va a permitir a los estudiantes:

- Extraer el significado del texto completo o de las diferentes partes que lo componen.
- Saber dirigir su lectura avanzando o retrocediendo en el texto para adecuarlo al ritmo y las capacidades necesarias para leer correctamente.
- Conectar los nuevos conceptos con los conocimientos previos para así poder incorporarlos a sus esquemas. (Serra y Oller, 1977).

Ahora bien, de nada nos sirve conocer todo esto si vamos a continuar enseñando tal y como lo hemos hecho anteriormente. Antes de pasar a ver algunas de las estrategias, conviene hablar de un aspecto muy importante que es imprescindible incorporar a nuestra práctica docentes: el modelaje.

El modelaje es sumamente importante en la enseñanza de la comprensión textos. El docente tiene que verbalizar los procesos internos que intervienen en la construcción de significado y tiene que dar a conocer a los estudiantes, mediante su ejemplo, qué deben hacer para controlar la comprensión. El docente deberá detenerse después de la lectura de cada párrafo para hacer predicciones de acuerdo con lo que el texto nos sugiere y deberá explicar, además, en qué medida sus predicciones se cumplieron o no y por qué. Es necesario que manifieste sus dudas y confusiones con que se encuentra mientras lee, y cómo las resuelve.

Explicar nuestros procesos internos puede ser sumamente difícil. Pues no nos damos cuenta que los realizamos y porque no estamos acostumbrados a hablar sobre ellos. Pero sabemos que el aprendizaje de un procedimiento no puede quedarse en la teoría, requiere su demostración.

A la fase de modelar le sigue la de la participación del estudiante. Esta pretende que primero de una forma más dirigida por el docente (formulando preguntas, por ejemplo) y luego, progresivamente dando mayor libertad (con preguntas abiertas) a que el estudiante participe en el uso de la estrategia que le facilitará la comprensión del texto.

En esta fase el docente debe tener siempre presente que su meta es lograr que sus estudiantes se conviertan en lectores competentes y autónomos. Ese traspaso progresivo de responsabilidad al estudiante es vital. No quiere decir que el docente se va a inhibir completamente, sino que su papel es otro: el de guía, facilitador del proceso de comprensión textos.

El informe Pisa (2012) nos dice comprender correctamente un texto nos permite extraer toda la información del mismo, pero a la vez pone en juego nuestra formación personal, nuestros conocimientos y activa nuestro sentido crítico. Es por ello nos dice que cada vez más los aspirantes a un puesto de trabajo encuentran, en su proceso de selección pruebas de tipo psicotécnicas de comprensión textos; entonces será necesario extraer los conceptos relevantes, deducir las ideas sugeridas, aportar nuestros estudios y experiencias, reflexionar sobre ello para relacionarlo todo y obtener las conclusiones acertadas en el poco tiempo marcado para la prueba.

La comprensión textos, Sales (2003) es un proceso complejo claramente relacionado con el universo del saber del receptor, quien construye su propio texto. Nos dice también que la audición y la lectura son las vías mediante las cuales llega el texto al receptor transitando por diferentes ciclos: sensoperceptual, sintáctico y semántico.

Las competencias lingüísticas forman parte de la comprensión de textos como lo menciona Niño (como se citó en Del Valle, 2015) quien afirma que es importante comprender los saberes del código de la lengua, con las reglas que rigen la construcción y emisión de enunciados oracionales, párrafos y textos, la consiguiente comprensión de los mismos y por consiguiente la interpretación de cadenas de signos verbales.

Catalá, Catalá y Molina (2015) nos dicen que aprender a leer es poder tener acceso a la cultura, a todo aquello que los seres humanos hemos conseguido recopilar a lo largo de la historia y que en un sentido forma ya parte de nuestra historia, y es un privilegio a los maestros poder

transmitir con placer a nuestro alumnado. Nos dice además que dentro de la escuela la lectura es una herramienta o un abanico de actividades: mediante la comprensión textos el alumno será capaz de localizar la información que desea, actividades como usar el diccionario, usar el índice, manejar ficheros, usar la biblioteca, usar e interpretar gráficos, distinguir entre ideas principales y secundarias, seguimiento de instrucciones, encontrar el tema, hacer inferencias y demás actividades textos. Su importancia afecta a otras áreas curriculares.

Montero, Zambrano y Cerpa (2013) nos hablan de estrategias de comprensión textos y nos dicen que cuando un lector toma un texto en sus manos, su intención es construir un sentido, utilizando distintos procesos mentales, distintas estrategias tales como: la predicción, la inferencia, la formulación de hipótesis e interrogantes y la autocorrección. Citando a Solé (1977) nos dicen que: las estrategias de comprensión textos implican la planificación de acciones que se desencadenan para lograr objetivos (p.9).

La comprensión textos presenta cuatro niveles que la enriquecen Catalá, Catalá y Molina (2015):

- El nivel literal, donde se recupera la información explícitamente planteada en el texto.
- El nivel organizacional, que reorganiza la información mediante las clasificaciones, resúmenes y síntesis.
- El nivel inferencial que permite, utilizando los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la intuición, realizar conjeturas o hipótesis.

- El nivel crítico, mediante el cual se emiten juicios de valor.

Según el comité de expertos de la OCDE, refiere el informe Pisa (2006), se entiende por competencia textos la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad.

La comprensión textos es una de las habilidades básicas que deben desarrollar las personas para poder identificar el contenido de los mensajes escritos. Para tal fin, es fundamental aplicar estrategias de lectura de acuerdo con el material que se esté revisando y con los objetivos planteados para su lectura. Quijada (2014).

b) Variable Independiente: Estrategias Metodológicas

Es un proceso gradual y estratégico de creación de sentido, a partir de la interacción del lector con el texto en un contexto particular, la cual se encuentra mediada por su propósito de lectura, sus expectativas y su conocimiento previo. Esta interacción lleva al lector a involucrarse en una serie de procesos inferenciales necesarios para ir construyendo, a medida que va leyendo, una representación o interpretación de lo que el texto describe.

Según Montoya (2010) “la estrategia es un modelo coherente, unificador e integrador de decisiones que determina y revela el propósito de la organización en términos de objetivos a largo plazo, programas de acción, y prioridades en la asignación de recursos, tratando de lograr una ventaja sostenible a largo plazo y respondiendo adecuadamente a las oportunidades y amenazas surgidas en el medio externo de la empresa, teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades de la organización”.

Las estrategias metodológicas permiten identificar principios, criterios y procedimientos que configuran la forma de actuar del docente en relación con la programación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.

Según Nisbet (1987), estas estrategias son procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades. Se vinculan con el aprendizaje significativo y con el aprender a aprender. La aproximación de los estilos de enseñanza al estilo de aprendizaje requiere como señala Bernal (1990) que los profesores comprendan la gramática mental de sus estudiantes derivada de los conocimientos previos y del conjunto de estrategias, guiones o planes utilizados por los sujetos de las tareas.

Modelo cognitivo

Con respecto a lo anteriormente dicho, una teoría cognitiva de la elaboración lingüística deberá de contar con un modelo que contemple cómo se comprenden, almacenan, reproducen y producen las unidades más complejas, como los textos (Van Dijk 1977, Kintsch 1979, Van Dijk 1980, Van Dijk 1983, Van Dijk 1987> Van Dijk y Rintsch 1983, Kintsch 1985a, Brown and Vule 1986); tal modelo ha de dar cuenta de cómo funciona el sistema como un todo, en el cual se pongan de manifiesto las inferencias que el lector deba hacer durante la comprensión del texto. Porque una teoría empírica de la lengua, afirma Van Dijk, también necesita modelos que expliquen cómo se comprende y cómo se usa el discurso en la comunicación. No en balde, se trata de modelos mentales y también de la realidad que son representaciones de cómo es el mundo.

2.2.2. Operacionalización de las variables

El programa de estrategias didácticas se concreta operacionalmente en las siguientes dimensiones.

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
INDEPENDIENTE Programa de Estrategias Metodológicas.	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selecciona recursos, elementos, organización, estrategias, disposición del tiempo, fundamentos.
	Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicación de estrategias metodológicas: Teoría de Van Dijk <ul style="list-style-type: none"> a) Supresión, b) generalización y c) construcción. ▪ Estrategias de MACRO ESTRUCTURA ▪ Estrategias de MICRO ESTRUCTURA
	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ficha de observación ▪ Lista de cotejos ▪ Registro anecdótico.

VARIABLE	CATEGORIAS	DIMENSIONES	INDICADORES
DEPENDIENTE Comprensión de Textos	- Logro Destacado (18-20)	CÓDIGO DE SUPERFICIE NIVEL LITERAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica personajes de los textos que lee ▪ Reconoce significados por el contexto. ▪ Identifica hechos y secuencias. ▪ Clasifica información.
	-Logro Previsto (14-17)	TEXTO BASE INFERENCIAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Infiere relaciones de causa-efecto. ▪ Predice consecuencias. ▪ Establece relaciones semánticas de oposición. ▪ Infiere el tipo de texto y establece conclusiones. ▪ Infiere rasgos textuales. ▪ Deduce el mensaje del texto.
	-En Proceso (11-13)		
	-En Inicio (00-10)	MODLEO DE SITUACIÓN CRITICO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enjuicia hechos o acciones de los personajes. ▪ Enjuicia consistencia de las ideas. ▪ Reconoce el valor que presenta el texto. ▪ Construye nuevo esquema de representación mental ▪ Reconoce la importancia del texto.

Fuente: Elaborado por el autor

2.3. Presentación del programa de estrategias metodológicas basadas en la teoría de Teun Van Dijk.

Teun Van Dijk (lingüista) y Walter Kintsch (psicólogo) colaboraron por diez años para llegar a postular su modelo final en 1983 – un modelo estratégico-cognitivo de comprensión de textos escritos.

En esta investigación se desarrolla teniendo en cuenta la teoría de Van Dijk y buscaba mejorar la comprensión de textos. Dos conceptos clave en esta investigación es la ‘macro estructura’ y la ‘superestructura’. Es decir, la macro estructura (y por ende la microestructura) y la superestructura sí tienen realidad psicológica – sí existen.

Esta teoría suponía que el procesamiento textual se hace por ciclos, debido a la limitada capacidad de la memoria de corto plazo, y que de esta manera se construía gradualmente una representación del texto (un ‘texto base’) en la memoria episódica. Este texto base no solo consiste de una secuencia conectada de ‘proposiciones’, sino que también establece una estructura jerárquica de ‘macro proposiciones’, que corresponden a los temas más importantes y menos importantes del texto a medida que son asignados a los textos (inferidos desde él) por el lector.

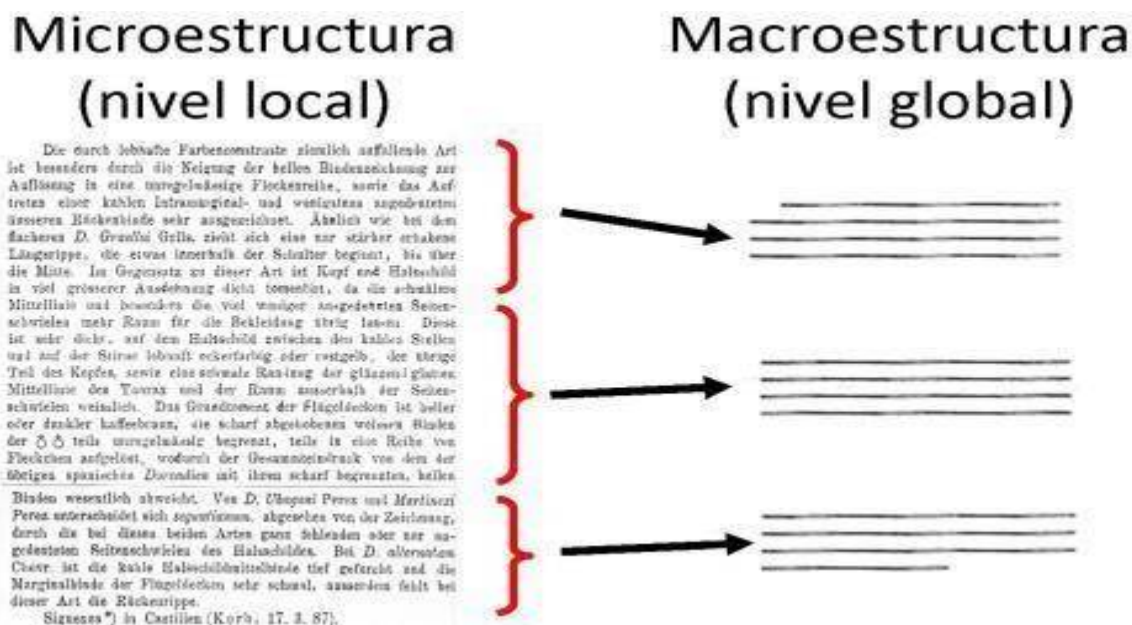
El texto base, entonces, resulta de secuencias de proposiciones que se hacen coherentes por la ‘repetición de argumentos.

Las macro estructuras, por otro lado, se pueden definir como proposiciones de orden superior que incluyen proposiciones subyacentes.

En otras palabras, las macro proposiciones están construidas con las micro proposiciones de un texto, y son un resumen o alguna otra

estructura abstracta subyacente a un texto. Ellas deben inferirse desde el texto.

La siguiente figura muestra este fenómeno:



La microestructura está dada por todas las [micro] proposiciones (en este caso, oraciones) de un texto, mientras que las macro proposiciones se infieren, son un resumen con ideas de orden jerárquicamente superior y que incluyen a las micro proposiciones. Son lo que llamaríamos las 'ideas importantes' de un texto.

Las micro- y las macro proposiciones forman una 'macro estructura' del texto, una estructura semántica que define el significado global de un texto. Esta macro estructura se relaciona con su microestructura (local) gracias a 3 reglas que teóricamente simulan los tipos de reducción de información que caracteriza al proceso de abstracción o resumen de un texto. Estas reglas son: a) supresión, b) generalización y c) construcción.

Además de todo lo anterior, con motivo de establecer links entre las proposiciones en el texto base episódico, y para derivar macro estructuras semánticas, hay grandes cantidades de conocimiento involucrado y aplicado por el lector.

Se introdujo la noción crucial de procesamiento estratégico. Las reglas, por ende, pasaron a llamarse macro estrategias, las cuales tienen los mismos nombres anteriores:

La macro estrategia de supresión implica que se puede borrar una proposición que no sea una condición para la interpretación directa ni indirecta de una proposición subsecuente. La macro estrategia de generalización indica que “cada secuencia de proposiciones puede ser sustituida por la proposición general que denote un subgrupo inmediato” (Kintsch y Van Dijk, 1978: 366). Por último, la de construcción en que se puede sustituir una secuencia de proposiciones por una proposición “que denote un hecho global del cual los hechos denotados por las proposiciones de la microestructura sean condiciones normales, componentes o consecuencias” (Kintsch y Van Dijk, 1978: 366).

Lo anterior implica que para leer un texto y llevar a cabo cada proceso parcial de lectura se necesitaría varias estrategias para realizar este trabajo tan especializado. Lo mismo ocurriría en el caso de la activación y uso de conocimiento en la construcción del significado del texto.

La teoría vislumbra la lectura como un proceso vastamente complejo que, en vez de reglas, necesita operaciones complejas o más

o menos estratégicas que son alimentadas por información desde el conocimiento.

El lector construye la representación del texto cuando extrae su significado mediante la elaboración de una microestructura o base del texto que consiste en un conjunto de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos, que se conectan entre sí mediante la repetición de dichos argumentos. A partir de esta microestructura, el sujeto crea la macroestructura o representación semántica del significado global del mismo (citado en León, 1996, p.80).

La lectura y su comprensión se conciben hoy como un proceso complejo e interactivo, a través del cual el lector construye activamente una representación del significado poniendo en relación las ideas contenidas en el texto con sus conocimientos. La comprensión final del texto tendrá que ver, por un lado con las características del material escrito, su estructura y organización, y por otro con los conocimientos y habilidades textos que utiliza el lector para extraer la información del texto.

Frente a la pregunta qué significa comprender, Van Dijk y Kintsch (1983) distinguen tres niveles diferentes de representación, resultantes de la comprensión de un texto. El nivel más superficial es la estructura de superficie del discurso, que incluye la secuencia de palabras exacta interpretada sintáctica, semántica y pragmáticamente en el contexto de una oración.

El segundo nivel de representación consiste en una red interconectada de ideas que subyace a la forma de superficie conocida como texto de base proporcional. El tercer nivel de representación, más durable desde un punto de vista de la memoria, es el modelo de situación. Esta representación contiene el micro mundo acerca del cual trata el texto, que está construido inferencialmente a través de la interacción entre el texto explícito y el conocimiento del mundo.

Como afirman Rumelhart y Norman, en León (1996), cuando un sujeto adquiere una nueva competencia, los elementos de su conocimiento se incrementan interconectándose entre sí, accediendo a la memoria en forma de paquetes de información organizada de una manera coherente. Respecto de la competencia del lector para resolver problemas tales como el decidir qué parte de la información leída es la importante, la teoría del esquema sugiere que el lector aplica su conocimiento acerca de la estructura del texto y del contenido esquemático a la hora de seleccionar esa información relevante (Van Dijk y Kintsch, 1983).

¿Qué es comprender?

Comprender un texto requiere adentrarse en el significado del mismo y construir un modelo de la situación tratada en él. Van Dijk y Kintsch (1983) hablan de dos dimensiones de la comprensión:

1) La primera dimensión es la construcción de una representación textual que supone tres niveles:

La microestructura supone...

- ✓ Identificar las ideas elementales del texto.

- ✓ Establecer una continuidad temática entre esas ideas (progresión temática).
- ✓ Relacionar unas con otras en términos causales, motivacionales o descriptivos.

La macroestructura supone...

- ✓ Responder al hecho de que debemos apreciar aquellas ideas que son centrales y presentan un sentido unitario y globalizado con respecto a lo leído, además permite individualizar la información y diferenciar el grado de importancia de unas ideas respecto a otras.

La superestructura es:

- ✓ Las ideas que ocupan un lugar por encima de la estructura y pueden categorizarse como: causas o efectos; semejanzas o diferencias; problemas o soluciones; frases o estadios y rasgos o propiedades.

2) La segunda dimensión es la construcción de un modelo sobre el mundo o situación que el texto describe y en este caso los conocimientos que se poseen son determinantes para construir esta representación del mundo a partir de lo que se afirma en el texto (Van Dijk y Kintsch, 1983, p.45). A veces la representación textual puede ser predominante cuando el texto ofrece una cierta indeterminación, o puede al contrario ser una representación situacional decisiva. Sánchez Miguel (1995) sostiene que el máximo logro de comprensión no se obtiene de una vez, en un acto personal y completamente

autónomo, sino que se debe considerar como el resultado de un proceso que empieza cuando un alumno lee por primera vez el texto y obtiene una primera imagen de él.

De esta manera, Kintsch y Van Dijk ofrecen un modelo secuencial mediante ciclos de construcción de una red coherente de proposiciones que incluyen los conocimientos e inferencias del sujeto. Se asume que la activación de los procesos de búsqueda en la memoria a largo plazo y en las inferencias, exigen importantes recursos cognitivos con lo que contribuyen significativamente a la dificultad de la comprensión, es decir, un texto ambiguo, poco explícito, que obliga al lector a realizar numerosas inferencias para construir una representación coherente del mismo, planteará siempre problemas de comprensión para los sujetos.

El modelo sostiene que la probabilidad con la que una proposición será almacenada y después recordada, depende del número de veces que haya sido procesada y esto depende a su vez, si ha sido seleccionada para el retén de memoria entre un ciclo y otro.

Las proposiciones importantes, conectadas con muchas otras proposiciones, son más probables que sean relevantes para el siguiente ciclo; es decir, las proposiciones de alto nivel serán seleccionadas preferentemente. No solo puede variar la cantidad, la frecuencia del procesamiento, sino también la calidad; existiendo proposiciones más importantes por su capacidad para obtener la macroestructura, siendo esta un proceso estratégico en el que el sujeto aplica sus conocimientos para reconocer y seleccionar las ideas más

importantes del texto, utilizando las indicaciones y señalizaciones incluidas en el mismo. Según estos autores, las superestructuras son diferentes según los tipos de texto y cumplen un papel importante en el procesamiento de los mismos, proporcionando una especie de molde a partir del cual se forma la macroestructura. El conocimiento por parte del sujeto de estas estructuras expositivas le permite reconocer la estructura del texto durante la lectura, ayudándole a formar la macroestructura, y le permite aplicar estrategias de recuperación y de recuerdo.

Entre las estructuras textuales que facilitan la comprensión de los lectores, varios autores acuerdan en ponderar las siguientes:

1. Enumeración: relación de una serie de rasgos o componentes de un mismo nivel de importancia sobre un determinado asunto o tema.
2. Secuencia temporal: presentación de acontecimientos siguiendo un orden.
3. Causación: relación de causalidad entre dos ideas que permite distinguir entre causas o antecedentes y efectos o consecuencias.
4. Comparación-contraste: análisis las semejanzas y diferencias entre dos ideas o acontecimientos.
5. Respuesta: enunciación de un problema y propuesta de soluciones al mismo.
6. Descripción: información sobre algún tema que incluya las características y rasgos del mismo.

La correcta señalización y el conocimiento de las superestructuras de las exposiciones resultan especialmente importantes para el lector.

“El texto recoge una aspiración que puede sonar utópica pero que establece un eje necesario de la transformación educativa: leer para aprender, la lectura facilita conocer otras realidades, encontrar nuevos sentidos e interpretaciones de la cultura de la sociedad y del mundo”.

(Marchesi, 2010, p, 34)

CAPITULO III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

En este Capítulo se presentan los resultados de la Investigación, análisis de datos obtenidos utilizando los procesos técnicos descritos en el marco

metodológico. Además, se presenta el programa y los instrumentos del programa de estrategias metodológicas basadas en la teoría de Van Dijk para mejorar la comprensión de textos en los estudiantes del Segundo Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” - Ferreñafe, validada por juicio de expertos.

3.1. Análisis y discusión de los resultados

3.1.1. Diagnóstico de la situación actual

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos del pre y post test al grupo control y grupo experimental respectivamente.

La presentación de los resultados se hace a través de tablas en función del desarrollo de la comprensión de textos, según baremo y también mediante gráficos estadísticos, que a continuación se detallan con sus respectivos análisis e interpretación en el siguiente orden:

1. Pre test para el grupo experimental.
2. Pre test para el grupo control.
3. Post test para el grupo experimental.
4. Post test para el grupo control

Tabla 3

BAREMO GENERAL

CATEGORÍAS	PUNTAJE
Logro destacado	18 – 20

Logro previsto	14 – 17
Proceso	11 – 13
Inicio	00 - 10

Pre Test al Grupo Control y al Grupo Experimental

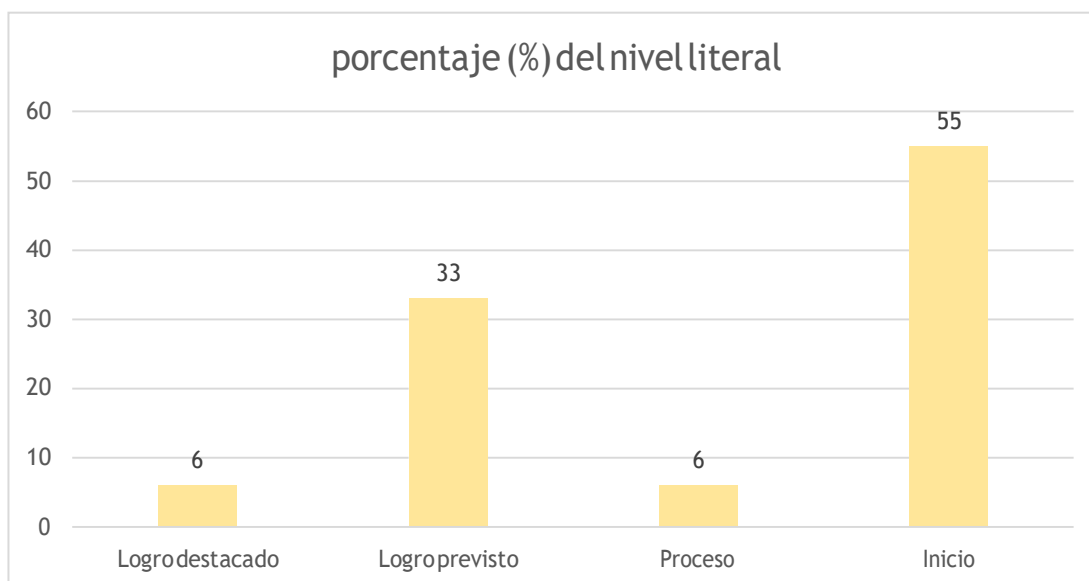
Objetivo 1

Identificación del nivel de comprensión de textos en los estudiantes del Segundo Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” -Ferreñafe, a través de la aplicación de un pre- test.

Pre test al grupo control

Tabla 4
Dimensión literal

Categorías	F	%
Logro destacado	1	6
Logro previsto	6	33
Proceso	1	6
Inicio	15	55
TOTAL	23	100



Fuente. - Pre test aplicado a los estudiantes de Segundo Grado de Educación secundaria de la institución educativa Augusta López Arenas –Ferreñafe-2018:

Grupo control

Fecha: marzo 2018

Análisis e Interpretación

Los resultados obtenidos en el pre test por categorías en la dimensión literal muestran lo siguiente:

En la categoría logro destacado se ubica 1 estudiante, que representa el 6%, lo cual significa que es un porcentaje muy bajo de estudiantes que desarrollan la comprensión de textos en el nivel literal.

En la categoría logro previsto, se ubican 6 estudiantes, que representan el 33%, que muestra dificultades para lograr eficientemente el nivel de literal de la comprensión de textos.

En la categoría en proceso ubicamos a 1 estudiante que representa un 6%, de estudiantes que no muestran un desarrollo efectivo del nivel literal de la comprensión textos.

En la categoría inicio se ubican 15 estudiantes que representa, un 55%, que constituye un porcentaje muy alto de estudiantes que muestran un débil desarrollo del nivel literal de la comprensión textos

Tabla 5

Dimensión inferencial

Categorías	F	%
Logro destacado	1	6
Logro previsto	5	27
Proceso	1	6
Inicio	16	61
TOTAL	23	100

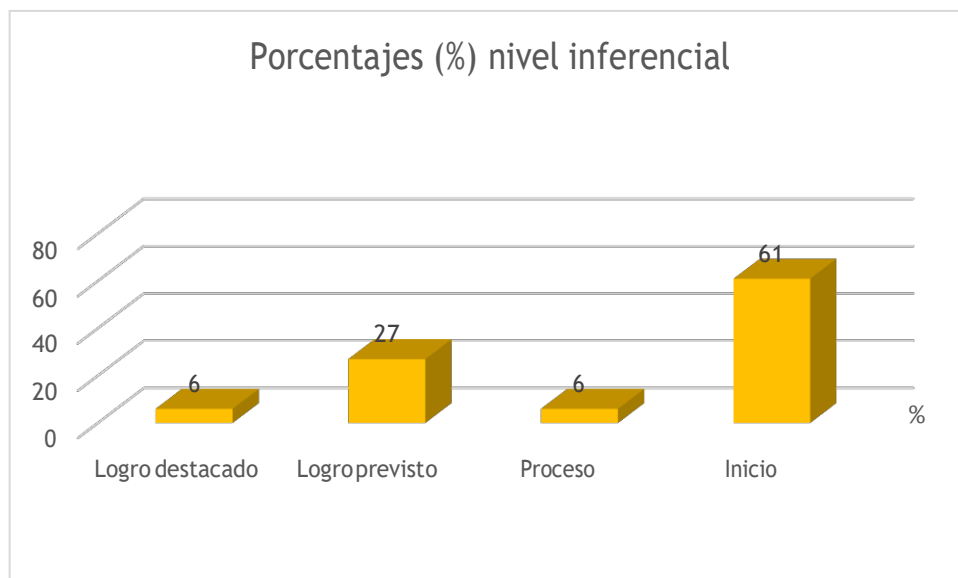


Figura 3: Pre test aplicado a los estudiantes de Segundo Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” Grupo control
Fecha: marzo 2018

Análisis e Interpretación

Los resultados obtenidos en el pre test por categorías en la dimensión

inferencial muestran lo siguiente:

En la categoría logro destacado se ubica 1 estudiante, que representa el 6%, lo cual significa que es un porcentaje muy bajo de estudiantes que desarrollan la comprensión textos en el nivel inferencial.

En la categoría logro previsto, se ubican 5 estudiantes, que representan el 27%, que muestra dificultades para lograr eficientemente el nivel inferencial de la comprensión textos.

En la categoría en proceso ubicamos a 1 estudiante que representa un 6%, de estudiantes que no muestran un desarrollo efectivo del nivel inferencial de la comprensión textos.

En la categoría inicio se ubican 16 estudiantes que representa, un 61%, que constituye un porcentaje muy alto de estudiantes que muestran un débil desarrollo del nivel inferencial de la comprensión textos

Asimismo, se observa que:

Tabla 6

Dimensión crítica

Categorías	F	%
Logro destacado	1	6
Logro previsto	3	16
Proceso	2	11
Inicio	17	66

TOTAL	23	100
-------	----	-----

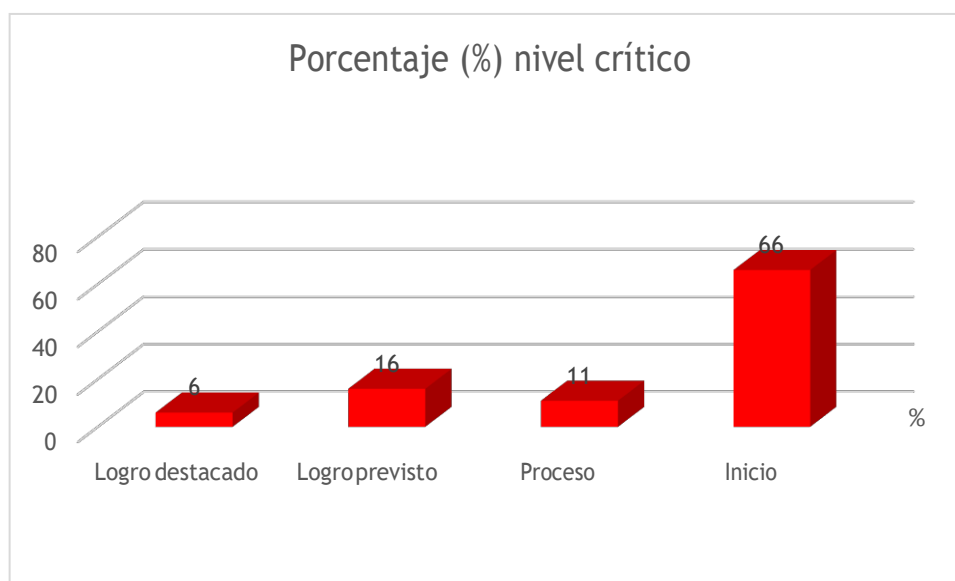


Figura 4: Pre test aplicado a los estudiantes de Segundo Grado de Educación secundaria de la institución educativa Augusta López Arenas –Ferreñafe-2018: Grupo control

Fecha: marzo 2018

Análisis e Interpretación

Los resultados obtenidos en el pre test por categorías en la dimensión de nivel crítico muestran lo siguiente:

En la categoría logro destacado se ubica 1 estudiante, que representa el 6%, lo cual significa que es un porcentaje muy bajo de estudiantes que desarrollan la comprensión textos en el nivel crítico.

En la categoría logro previsto, se ubican 3 estudiantes, que representan el 16%, que muestra dificultades para lograr eficientemente el nivel crítico de la comprensión textos.

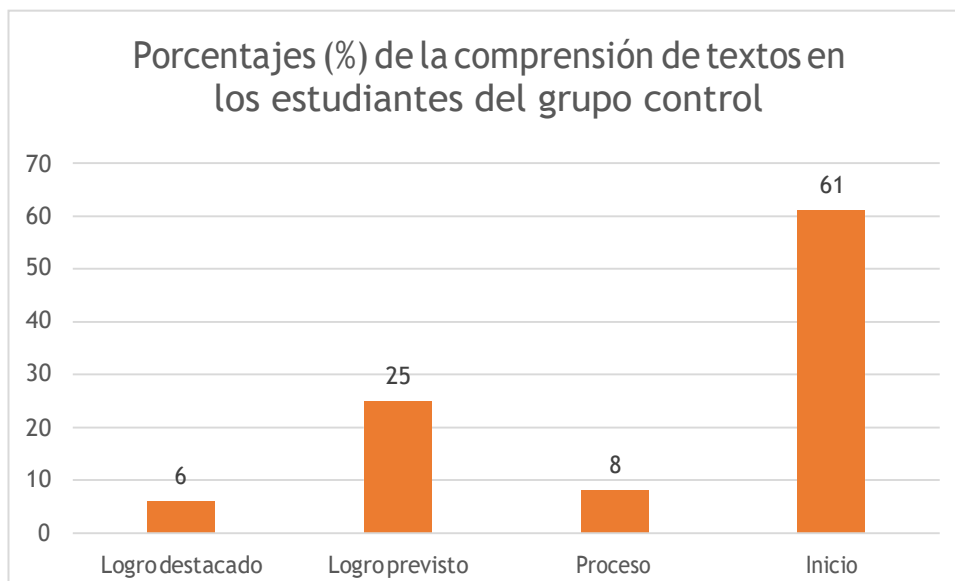
En la categoría en proceso ubicamos a 2 estudiantes que representa un 11%, de estudiantes que no muestran un desarrollo efectivo del nivel crítico de la comprensión textos.

En la categoría inicio se ubican 17 estudiantes que representa, un 66%, que constituye un porcentaje muy alto de estudiantes que muestran un débil desarrollo del nivel crítico de la comprensión textos.

Grupo control

Tabla 7: Comprensión de textos en los estudiantes del grupo control

Categorías	F	%	Estadígrafos
Logro destacado	1	6	$\bar{X} = 9.88$
Logro previsto	5	25	$S = 2.97$
Proceso	1	8	$CV = 30.06\%$
Inicio	16	61	
TOTAL	23	100	



Análisis e Interpretación

Los resultados obtenidos en el pre test por categorías en la dimensión de nivel crítico muestran lo siguiente:

En la categoría logro destacado se ubica 1 estudiante, que representa el 6%, lo cual significa que es un porcentaje muy bajo de estudiantes que desarrollan la comprensión textos.

En la categoría logro previsto, se ubican 5 estudiantes, que representan el 25%, que muestra dificultades para lograr eficientemente la comprensión textos.

En la categoría en proceso ubicamos a 1 estudiantes que representa un 8%, de estudiantes que no muestran un desarrollo efectivo de la comprensión textos.

En la categoría inicio se ubican 16 estudiantes que representa, un 61%, que constituye un porcentaje muy alto de estudiantes que muestran un débil desarrollo de la comprensión textos

Pre test al grupo experimental

Tabla 8

Dimensión literal

Categorías	F	%
Logro destacado	1	6
Logro previsto	6	33
Proceso	3	6
Inicio	14	55
TOTAL	24	100

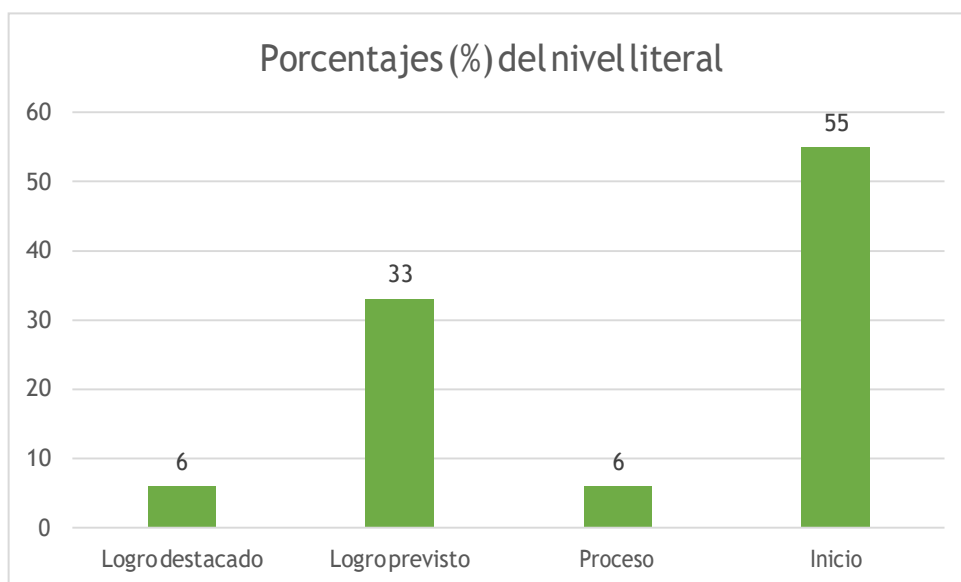


Figura 5 - Pre test aplicado a los estudiantes de Segundo Grado de Educación secundaria de la institución educativa Augusta López Arenas –Ferreñafe-2018: Grupo control al Grupo experimental

Fecha: marzo 2018

Análisis e Interpretación

Los resultados obtenidos en el pre test por categorías en la dimensión literal muestran lo siguiente:

En la categoría logro destacado se ubica 1 estudiante, que representa el 6%, lo cual significa que es un porcentaje muy bajo de estudiantes que desarrollan la comprensión textos en el nivel literal.

En la categoría logro previsto, se ubican 6 estudiantes, que representan el 33%, que muestra dificultades para lograr eficientemente el nivel de literal de la comprensión textos.

En la categoría en proceso ubicamos a 3 estudiantes que representa un 6%, de estudiantes que no muestran un desarrollo efectivo del nivel literal de la comprensión textos.

En la categoría inicio se ubican 14 estudiantes que representa, un 55%, que constituye un porcentaje muy alto de estudiantes que muestran un débil desarrollo del nivel literal de la comprensión textos.

Tabla 9

Dimensión inferencial

Categorías	F	%
Logro destacado	1	5
Logro previsto	5	27
Proceso	3	15
Inicio	15	53
TOTAL	24	100

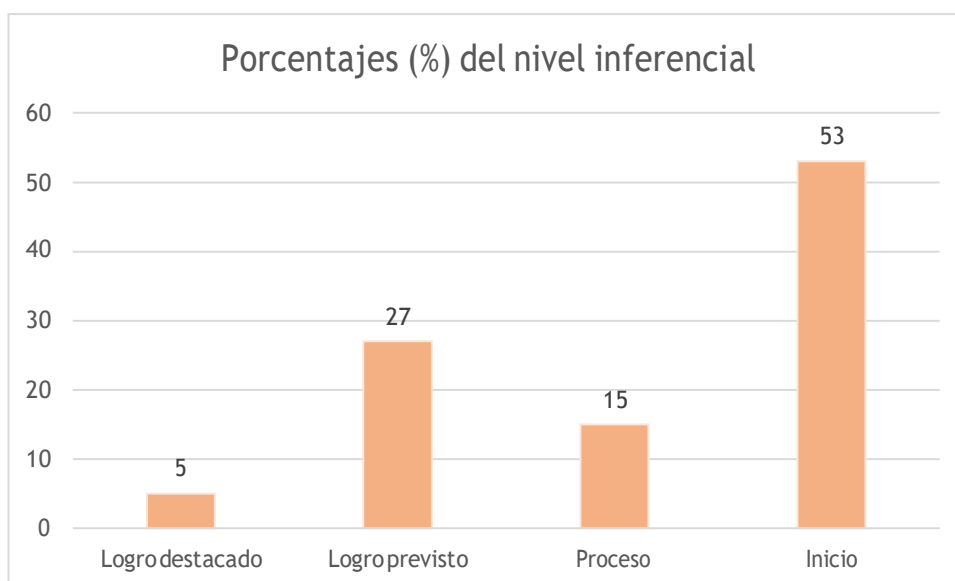


Figura 6: Pre test aplicado a los estudiantes de Segundo Grado de Educación secundaria de la institución educativa Augusta López Arenas –Ferreñafe-2018: Grupo control al Grupo experimental
 Fecha: marzo 2018

Análisis e Interpretación

Los resultados obtenidos en el pre test por categorías en la dimensión inferencial muestran lo siguiente:

En la categoría logro destacado se ubica 1 estudiante, que representa el 5%, lo cual significa que es un porcentaje muy bajo de estudiantes que desarrollan la comprensión textos en el nivel inferencial.

En la categoría logro previsto, se ubican 5 estudiantes, que representan el 27%, que muestra dificultades para lograr eficientemente el nivel inferencial de la comprensión textos.

En la categoría en proceso ubicamos a 3 estudiantes que representa un 15%, de estudiantes que no muestran un desarrollo efectivo del nivel inferencial de la comprensión textos.

En la categoría inicio se ubican 15 estudiantes que representa, un 53%, que constituye un porcentaje muy alto de estudiantes que muestran un débil desarrollo del nivel inferencial de la comprensión textos

Tabla 8

Dimensión crítica

Categorías	F	%
Logro destacado	0	0
Logro previsto	5	27
Proceso	4	21
Inicio	15	52
TOTAL	24	100

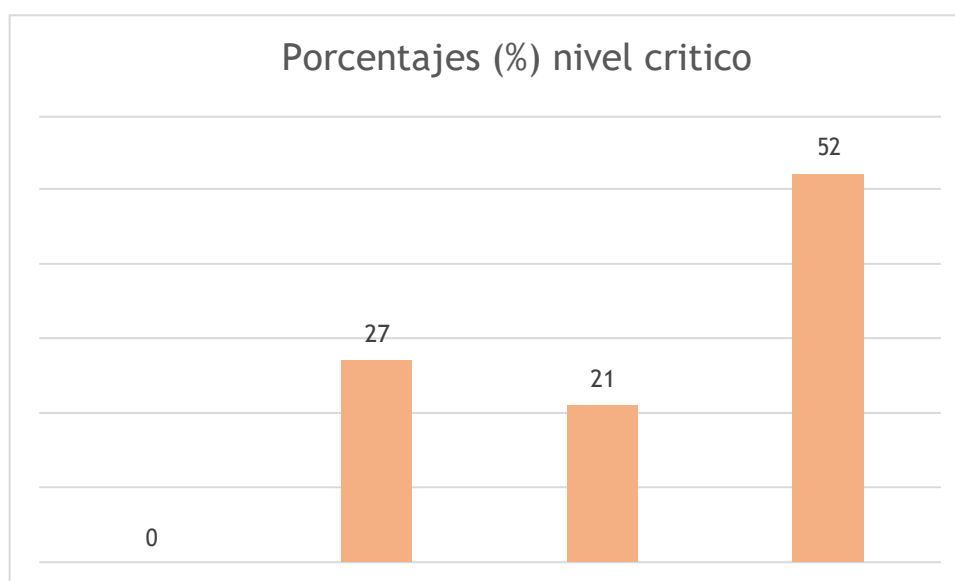


Figura 7:Pre test aplicado a los estudiantes de Segundo Grado de Educación secundaria de la institución educativa Augusta López Arenas –Ferreñafe-2018:
Grupo control al Grupo experimental
Fecha: marzo 2018.

Análisis e Interpretación

Los resultados obtenidos en el pre test por categorías en la dimensión del nivel crítico muestran lo siguiente:

En la categoría logro destacado no se ubica ningún estudiante.

En la categoría logro previsto, se ubican 5 estudiantes, que representan el 27%, que muestra dificultades para lograr eficientemente el nivel crítico de la comprensión textos.

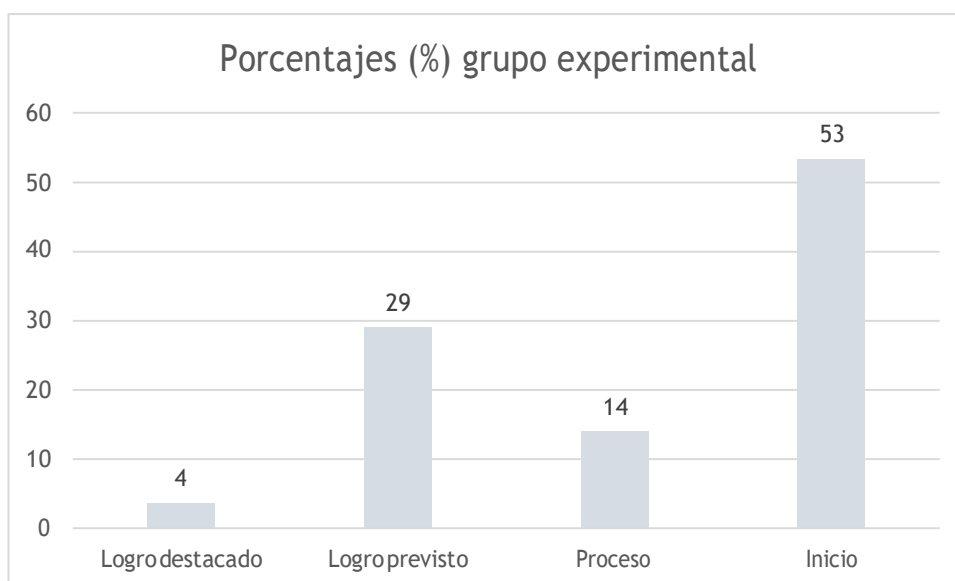
En la categoría en proceso ubicamos a 4 estudiantes que representa un 21%, de estudiantes que no muestran un desarrollo efectivo del nivel crítico de la comprensión textos.

En la categoría inicio se ubican 15 estudiantes que representa, un 52%, que constituye un porcentaje muy alto de estudiantes que muestran un débil desarrollo del nivel crítico de la comprensión textos

Tabla 9

Categories	F	%
Logro destacado	1	4
Logro previsto	5	29
Proceso	3	14
Inicio	15	53
TOTAL	24	100

$\bar{X} = 10.1$
 $S = 2.8$
 $CV = 27.7$



Análisis e Interpretación

Los resultados obtenidos en el pre test por categorías en la dimensión del nivel crítico muestran lo siguiente:

En la categoría logro destacado se ubica 1 estudiante, que representan el 4% que muestra dificultades para lograr eficientemente la comprensión textos

En la categoría logro previsto, se ubican 5 estudiantes, que representan el 29%, que muestra dificultades para lograr eficientemente la comprensión textos.

En la categoría en proceso ubicamos a 3 estudiantes que representa un 14%, de estudiantes que no muestran un desarrollo efectivo del nivel crítico de la comprensión textos.

En la categoría inicio se ubican 15 estudiantes que representa, un 53%, que constituye un porcentaje muy alto de estudiantes que muestran un débil desarrollo en la comprensión textos

Objetivo 2

Diseñar el programa de estrategias metodológicas basadas en la teoría de Van Dijk para mejorar la comprensión de textos en el grupo de estudio.

Para cumplir este objetivo se llevó a cabo la etapa de planificación consistente en la elaboración, validación y aplicación del test, así como en la planificación curricular de cada una de las sesiones de aprendizaje que constituye el Programa que se desarrolló con los estudiantes de Segundo Grado de Educación secundaria de la Institución Educativa Augusta López Arenas – Ferreñafe-2018.

Elaboración del Programa.

El Programa de comprensión textos se elaboró teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de las tres dimensiones textos, el mismo que contó de 10 sesiones de aprendizaje, utilizando bibliografía especializada. Fue validado por expertos.

A) Pre Test y Post Test.

Este instrumento (Anexo 1) fue elaborado por el investigador, teniendo en cuenta las dificultades o necesidades que presentan los estudiantes de Segundo Grado de Educación secundaria de la institución educativa Augusta López Arenas –Ferreñafe-2018: Grupo control al Grupo experimental.

Fecha: Abril 2018, en el proceso de desarrollo de la comprensión textos. Dicho test fue estructurado con 20 ítems, con lecturas en las tres dimensiones literal, inferencial y crítico; conducentes a evaluar el nivel de desarrollo de la comprensión textos.

Objetivo 3

Aplicar el Programa de estrategias metodológicas basadas en la teoría de Van Dijk para mejorar la comprensión de textos en el grupo de estudio.

El Programa de estrategias metodológicas para mejorar la comprensión textos en los estudiantes de Segundo Grado de Educación secundaria de la Institución Educativa Augusta López Arenas –Ferreñafe-2018, que conforman el Grupo de Estudio (Anexo 3) se desde abril a julio del 2018, comprendiendo 10 sesiones de aprendizaje, con un total de 24 horas pedagógicas.

A) Del Pre Test y Post Test.

El Pre Test se aplicó en marzo del 2018 contando con una asistencia del 100%.

El Post Test se aplicó julio del 2018 con una asistencia del 100%.

B) De la Programación.

Se desarrollaron 10 sesiones de aprendizaje, considerando la propuesta formulada por el investigador según la teoría de Van Dijk (Código de superficie, Texto base y Modelo de situación), complementada con la propuesta formulada por el MINEDU que establece la secuencia de las fases y la ubicación de los procesos de aprendizaje, siendo estos los siguientes: (Anexo 4)

- Aprendiendo de lo que sabemos: Que incluye los procesos de aprendizaje de motivación y recojo de saberes previos.
- Construyendo el nuevo saber: Considera 3 procesos de aprendizaje: Generación del conflicto cognitivo, construcción del conocimiento y aplicación de lo aprendido.
- Evaluando lo aprendido: Contiene un solo proceso de aprendizaje que es la reflexión de lo aprendido.

Las sesiones de aprendizaje y las estrategias consideradas se desarrollaron en las aulas de la Institución Educativa.

C) Etapa de Evaluación.

Para la evaluación de proceso se tuvo en cuenta la participación, así como la realización y presentación de actividades en cada sesión de aprendizaje en forma individual y/o grupal para demostrar lo que han aprendido.

La evaluación del producto se realizó a través del Post Test después de aplicar el estímulo.

Post Test al Grupo control

Tabla 11
Dimensión literal

Categorías	F	%
Logro destacado	0	0
Logro previsto	3	16
Proceso	5	27
Inicio	16	56
TOTAL	23	100

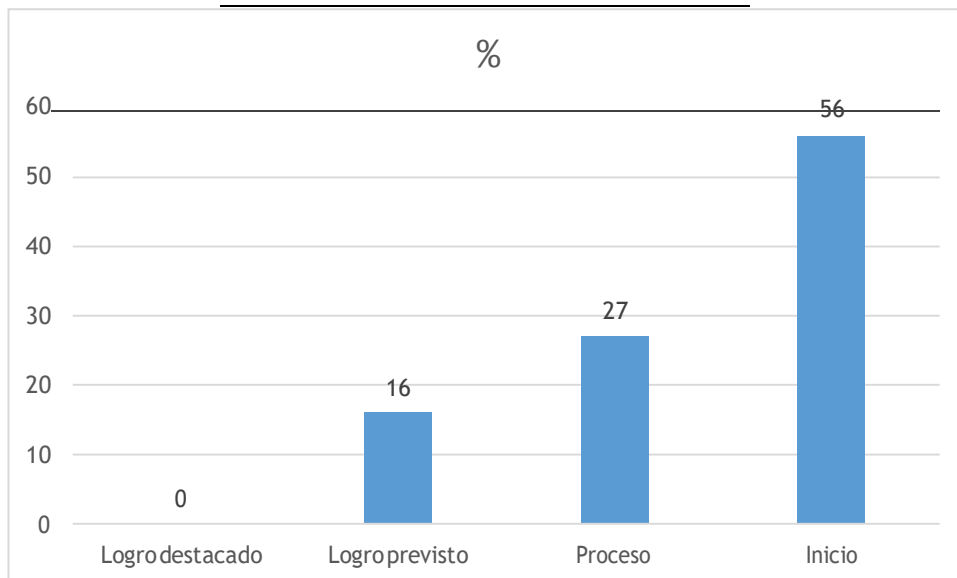


Figura 8 - Post test aplicado a los estudiantes de Segundo Grado de Educación secundaria de la Institución Educativa Augusta López Arenas –Ferreñafe-2018

Fecha: julio 2018

Análisis e Interpretación

Los resultados obtenidos en el pre test por categorías en la dimensión literal muestran lo siguiente:

En la categoría logro destacado no se ubica ningún estudiante

En la categoría logro previsto, se ubican 3 estudiantes, que representan el 16%, que muestra dificultades para lograr eficientemente el nivel de literal de la comprensión textos.

En la categoría en proceso ubicamos a 5 estudiantes que representa un 27%, de estudiantes que no muestran un desarrollo efectivo del nivel literal de la comprensión textos.

En la categoría inicio se ubican 16 estudiantes que representa, un 56%, que constituye un porcentaje muy alto de estudiantes que muestran un débil desarrollo del nivel literal de la comprensión textos

Tabla 12

Dimensión inferencial

Categorías	F	%
Logro destacado	0	0
Logro previsto	3	17
Proceso	2	11
Inicio	18	72
TOTAL	23	100

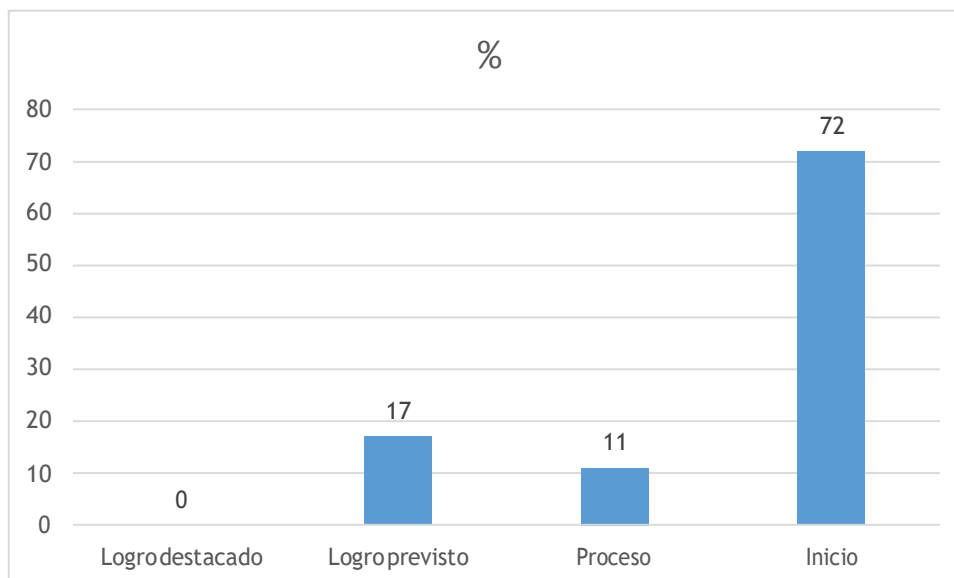


Figura 9- Post test aplicado a los estudiantes de Segundo Grado de Educación secundaria de la Institución Educativa Augusta López Arenas –Ferreñafe-2018
 Fecha: julio 2018

Análisis e Interpretación

Los resultados obtenidos en el pre test por categorías en la dimensión inferencial muestran lo siguiente:

En la categoría logro destacado no se ubica ningún estudiante.

En la categoría logro previsto, se ubican 3 estudiantes, que representan el 17%, que muestran dificultades para lograr eficientemente el nivel inferencial de la comprensión textos.

En la categoría en proceso ubicamos a 2 estudiantes que representa un 11%, de estudiantes que no muestran un desarrollo efectivo del nivel inferencial de la comprensión textos.

En la categoría inicio se ubican 18 estudiantes que representa, un 72%, que constituye un porcentaje muy alto de estudiantes que muestran un débil desarrollo del nivel inferencial de la comprensión textos

Tabla 13
Dimensión crítica

Categorías	F	%
Logro destacado	0	0
Logro previsto	3	17
Proceso	1	6
Inicio	19	77
TOTAL	23	100

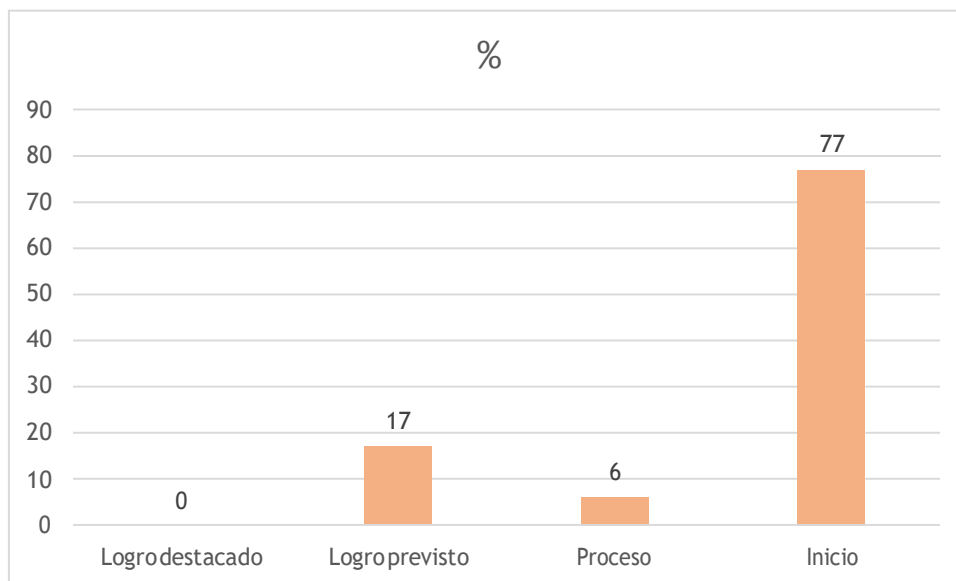


Figura 10- Post test aplicado a los estudiantes de Segundo Grado de Educación secundaria de la Institución Educativa Augusta López Arenas –Ferreñafe-2018
Fecha: julio 2018

Análisis e Interpretación

Los resultados obtenidos en el pre test por categorías en la dimensión del

nivel crítico muestran lo siguiente:

En la categoría logro destacado no se ubica ningún estudiante

En la categoría logro previsto, se ubican 3 estudiantes, que representan el 17%, que muestra dificultades para lograr eficientemente el nivel crítico de la comprensión textos.

En la categoría en proceso ubicamos a 1 estudiante que representa un 6%, de estudiantes que no muestran un desarrollo efectivo del nivel crítico de la comprensión textos.

En la categoría inicio se ubican 19 estudiantes que representa, un 77%, que constituye un porcentaje muy alto de estudiantes que muestran un débil desarrollo del nivel crítico de la comprensión textos

Post test Grupo control

Tabla 11

Categorías	F	%	Estadísticos
Logro			$X=10.2$
destacado	0	0	$S=2.79$
Logro			$CV=27.35$
previsto	3	17	
Proceso	3	15	
Inicio	18	68	
TOTAL	23	100	

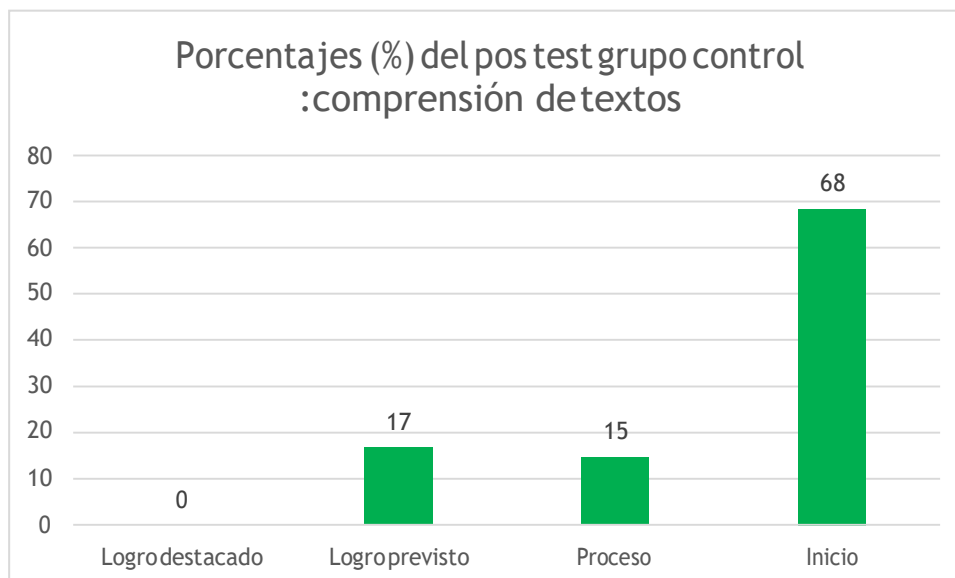


Figura 11- Post test aplicado a los estudiantes de Segundo Grado de Educación secundaria de la Institución Educativa Augusta López Arenas –Ferreñafe-2018
Fecha: julio 2018

Análisis e Interpretación

Los resultados obtenidos en el pre test por categorías en la dimensión del nivel crítico muestran lo siguiente:

En la categoría logro destacado no se ubica ningún estudiante

En la categoría logro previsto, se ubican 3 estudiantes, que representan el 17%, que muestra dificultades para lograr eficientemente la comprensión textos.

En la categoría en proceso ubicamos a 3 estudiante que representa un 15%, de estudiantes que no muestran un desarrollo efectivo de la comprensión textos.

En la categoría inicio se ubican 18 estudiantes que representa, un 68%, que constituye un porcentaje muy alto de estudiantes que muestran un débil desarrollo de la comprensión textos

Post Test al Grupo Experimental

Tabla 14

Dimensión literal

Categorías	F	%
Logro destacado	20	79
Logro previsto	4	21
Proceso	0	0
Inicio	0	0
TOTAL	24	100

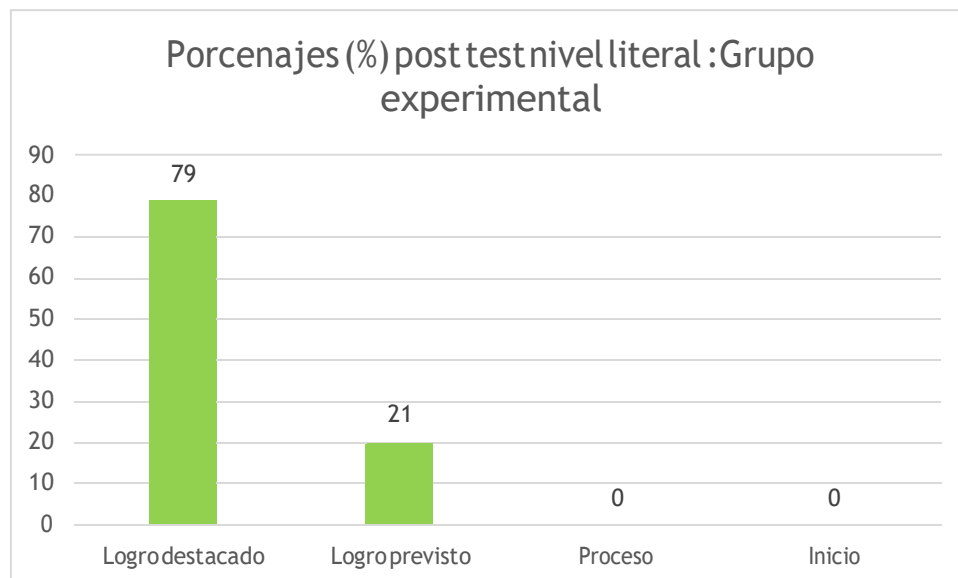


Figura 11- Post test aplicado a los estudiantes de Segundo Grado de Educación secundaria de la Institución Educativa Augusta López Arenas –Ferreñafe-2018

Fecha: julio 2018.

Análisis e Interpretación.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el Post Test, por categorías para valorar el grado de desarrollo del nivel literal de la comprensión textos, aplicado al Grupo experimental se determinó lo siguiente:

En la categoría logro destacado se ubican 20 estudiantes, que representa 79 % lo cual significa que existe un buen grado de desarrollo de la comprensión textos en el nivel literal.

En la categoría logro previsto se ubican 4 estudiantes, que representa un 21% que han logrado desarrollar el nivel literal de la comprensión textos
En las categorías en proceso e inicio no se encuentra ningún estudiante

Tabla 15
Dimensión inferencial

Categorías	F	%
Logro destacado	17	63
Logro previsto	7	37
Proceso	0	0
Inicio	0	0
TOTAL	24	100

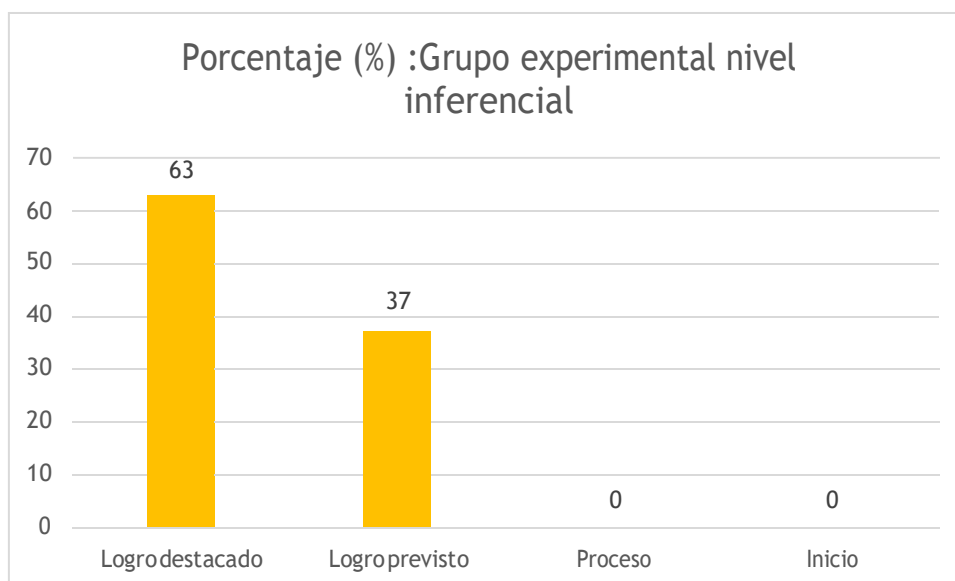


Figura 12:: Post test aplicado a los estudiantes de Segundo Grado de Educación secundaria de la Institución Educativa Augusta López Arenas –Ferreñafe-2018
Fecha: julio 2018

Análisis e Interpretación.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el Post Test, por categorías para valorar el grado de desarrollo del nivel inferencial de la comprensión textos, aplicado al Grupo Experimental se determinó lo siguiente:

En la categoría logro destacado se ubican 17 estudiantes, que representa 63 % lo cual significa que existe un buen grado de desarrollo de la comprensión textos en el nivel inferencial.

En la categoría logro previsto se ubican 7 estudiantes, que representa un 37% que han logrado desarrollar el nivel inferencial de la comprensión textos
En la categoría en proceso e inicio no se encuentra ningún estudiante.

Asimismo, se observa que:

El calificativo promedio obtenido por los estudiantes del Grupo de Estudio, en el Post Test, en lo concerniente al nivel inferencial de la comprensión textos

es de 17,11 puntos, lo cual indica que es un calificativo eficiente según la escala establecida.

La desviación estándar es de 1,56 puntos, lo que indica que los datos se dispersan a esa distancia con relación al promedio tanto a la derecha como hacia la izquierda.

Por otro lado, se observa que el Grupo de Estudio en cuanto al desarrollo del nivel inferencial de la comprensión textos es homogéneo con un coeficiente de variabilidad del 9,12%.

Tabla 16
Dimensión crítica

Categorías	F	%
Logro destacado	19	74
Logro previsto	5	26
Proceso	0	0
Inicio	0	0
TOTAL	24	100

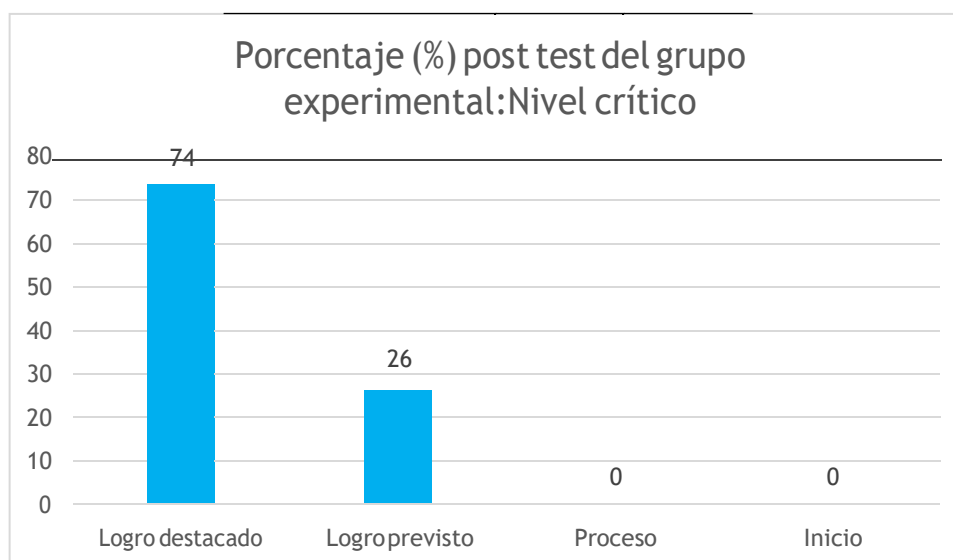


Figura13 - Post test aplicado a los estudiantes de Segundo Grado de Educación secundaria de la Institución Educativa Augusta López Arenas –Ferreñafe-2018

Fecha: julio 2018

Análisis e Interpretación.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el Post Test, por categorías para valorar el grado de desarrollo del nivel crítico de la comprensión textos, aplicado al Grupo de Estudio se determinó lo siguiente:

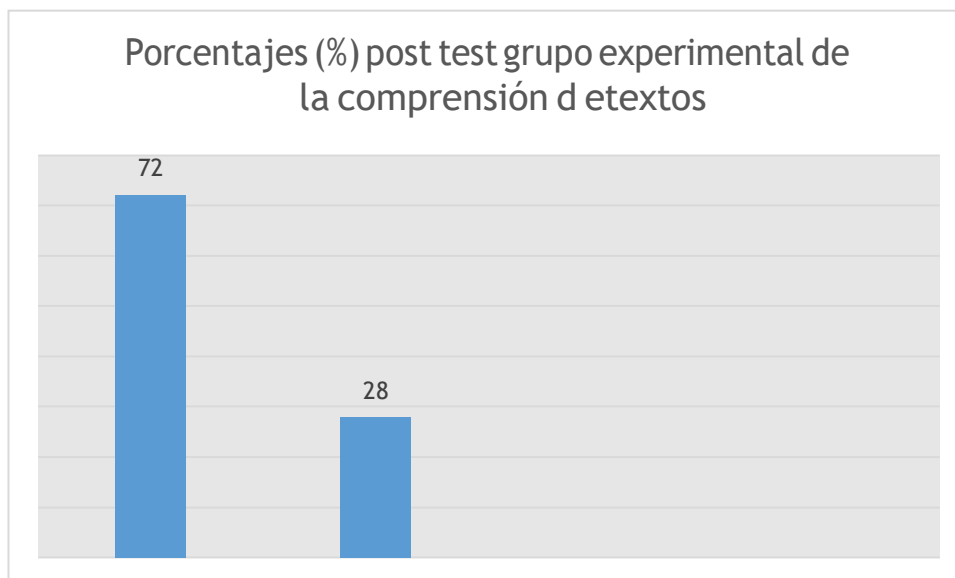
En la categoría logro destacado se ubican 19 estudiantes, que representa 74 % lo cual significa que existe un buen grado de desarrollo de la comprensión textos en el nivel crítico.

En la categoría logro previsto se ubican 5 estudiantes, que representa un 26% que han logrado desarrollar el nivel crítico de la comprensión textos

En la categoría en proceso e inicio no se encuentra ningún estudiante

Tabla17

Categorías	F	%	Estadígrafos
Logro destacado	19	72	X=17.12
Logro previsto	5	28	S=3.2
Proceso	0	0	CV=18.67
Inicio	0	0	
TOTAL	24	100	



Análisis e Interpretación.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el Post Test, por categorías para valorar el grado de desarrollo de la comprensión textos, aplicado al Grupo de Estudio se determinó lo siguiente:

En la categoría logro destacado se ubican 19 estudiantes, que representa 72 % lo cual significa que existe un buen grado de desarrollo de la comprensión textos en el nivel crítico.

En la categoría logro previsto se ubican 5 estudiantes, que representa un 28% que han logrado desarrollar la comprensión textos

En la categoría en proceso e inicio no se encuentra ningún estudiante

Discusión de los resultados

Diagnóstico para la aplicación del Programa de estrategias metodológicas basadas en la teoría de Van Dijk para desarrollar la comprensión textos en los estudiantes de segundo grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” –Ferreñafe.

Se evidenció que en los estudiantes de segundo grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” - Ferreñafe, el nivel de comprensión textos ha sido desarrollado de manera muy superficial, descuidando aspectos relevantes en los diversos niveles: literal (Código de superficie), inferencial (Texto base) y crítico (Modelo de situación), siendo necesario seguir los lineamientos de Van Dijk y Kintsch (1983), comprender implica entrar o penetrar en el significado del texto y conseguir los siguientes logros: A) Construir con las palabras del texto ideas o, proposiciones. B) Componer un orden o hilo conductor entre ellas, la progresión temática. C) Asumir y/o construir la jerarquía que hay, o podemos concebir, entre esas ideas, la macroestructura. D) Reconocer la trama de relaciones que articulan las ideas globales, la superestructura. En resumen, comprender es duplicar, de alguna manera, la “semántica” del texto. Es conveniente adelantar que así, como una oración es más que una serie de palabras, también los textos pueden analizarse como una serie de secuencias compuestas por oraciones o microestructura (Van Dijk y Kintsh, 1983), que forman en su conjunto unidades de significado textuales mayores, llamadas por los mismos autores macroestructuras. En consecuencia, la formación de la macroestructura es un componente principal en la construcción de la representación mental del significado del texto, especialmente importante desde la perspectiva del aprendizaje a partir de textos.

Diseño del Programa de Técnicas de Aprendizaje para desarrollar la comprensión textos en los estudiantes de segundo grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” - Ferreñafe”.

El diseño del Programa de estrategias metodológicas basadas en la teoría de Van Dijk se realizó en función de las diferentes sesiones de aprendizaje,

consideradas para desarrollar la comprensión textos en la muestra de estudio, teniendo en cuenta la técnicas de aprendizaje seleccionadas: Predicción, anticipación, organizadores gráficos, preguntas de comprensión, discusión sobre lo comprendido, parafraseo y relectura, que conllevaron al desarrollo de la comprensión textos de los estudiantes de Segundo Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” de Ferreñafe.

Aplicación del Programa de Técnicas de Aprendizaje para desarrollar la comprensión textos en los estudiantes de segundo grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas”-Ferreñafe”.

Para eso fue necesario realizar sesiones de aprendizaje con el grupo de estudio, en cuyo contexto, la aplicación del Programa de Técnicas de Aprendizaje a los estudiantes del grupo de estudio implicó cambios significativos en el mejoramiento del nivel de comprensión textos, sustentado en la Teoría de Van Dijk, con los aportes de la teoría Psicogenética de Piaget, Teoría Sociocultural de Vigotsky, Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel, Teoría Textual de Cassany y Teoría de la Competencia Comunicativa de Hymes. La totalidad de las sesiones fueron desarrolladas en un ambiente agradable donde los estudiantes trabajaron en equipo, desarrollando un aprendizaje colaborativo, fortaleciendo su competencia de comprensión textos.

Evaluar mediante la aplicación de un pos test el nivel de desarrollo de la comprensión textos en los estudiantes de segundo grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” - Ferreñafe.

En el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, los estudiantes que formaron el grupo de estudio fueron evaluados a través de listas de cotejo y rúbricas diseñadas para valorar indicadores relacionados con las dimensiones

del nivel literal, inferencial y crítico. Los instrumentos de evaluación tuvieron como valoración: Logro destacado, logro previsto, en proceso y en inicio. La mayoría de las estudiantes lograron la valoración de logro destacado y logro previsto.

Para demostrar que la aplicación del Programa de Técnicas de Aprendizaje desarrolla la comprensión textos en los estudiantes de segundo grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” - Ferreñafe. Fue ineludible aplicar el post test con la finalidad de comprobar la existencia del avance hacia el objetivo general del estudio, evidenciando que al aplicar el Programa de estrategias metodológicas, los estudiantes lograron desarrollar significativamente el nivel de comprensión textos.

La comparación de los resultados obtenidos del pre test y pos test aplicados en los estudiantes de segundo grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” -Ferreñafe, luego de la intervención del estímulo.

De los resultados obtenidos en el Pre Test y Post Test que el grupo experimental, después de haber recibido el estímulo, observó un logro significativo en el mejoramiento del nivel de comprensión textos, pues gran parte en los estudiantes de segundo grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” -Ferreñafe, que se encontraban en las categorías en inicio y proceso, migran a las categorías logro previsto y logro destacado, haciéndose incluso un grupo más homogéneo. (Tabla 17)

En tal sentido, al contrastar los resultados se evidencia que los estudiantes de segundo grado de Educación Secundaria de la Institución

Educativa “Augusta López Arenas” - Ferreñafe. observan un alto desarrollo del nivel literal, inferencial y también crítico, lo que demuestra el mejoramiento del nivel de comprensión textos, fundamentados en los aportes de la Teoría Van Dijk, en complemento con la Teoría Psicogenética de Piaget, Teoría Sociocultural de Vigotsky, Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel, Teoría Textual de Cassany .

4.3. Contrastación de la hipótesis

A. Prueba de hipótesis T para el desarrollo de la comprensión de textos

- Estimación de la confiabilidad y error.

Confiabilidad = 0,95 (95% de confianza)

$$\alpha = 0,05$$

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	Sig (bilateral)
	Media	Desv. Típica	Error típico de la media	95% intervalo de confianza para la media			
				Inferior	Superior		
Notas del Post test	6,517	2.789	.360	5.798	7.237	18.098	0.00
Notas del Pre test							

En conclusión, considerando que la sig (bilateral) es menor que 0,05; entonces la diferencia del resultado del Pre test y Post test es significativa.

PROPUESTA DEL PROGRAMA DE ESTRATEGIAS BASADAS EN LA TEORÍA DE VAN DICK

1. Datos de la institución educativa:

1.1. Nombre: Institución Educativa Augusta López Arenas -Ferreñafe.

1.2. Modalidad: Educación Básica Regular

1.3. Localidad: *Comunidad Urbana –Ferreñafe*

1.4. Dirección: *Calle Bolívar N° 408*

1.5. Distrito: Ferreñafe

1.6. Provincia: Ferreñafe

1.7. Departamento: Lambayeque

1.8. Directora: Rosa Mirtha Bravo Llaque

1.9. Docente responsable: Bach. Luis Soto Bonilla

2. Problema priorizado:

Las Evaluaciones en el País (2016) dio a conocer los resultados de los estudiantes de 2º grado de secundaria de la Educativa Augusta López Arenas -Ferreñafe, donde el 14,3% de los lograron el nivel satisfactorio, encontrándose por debajo de los resultados a nivel de UGEL y de GRELAM. El 64, 3% de los estudiantes se ubicaron entre el nivel de inicio y previo al inicio.

Se deduce que más de la mitad de los estudiantes de 2º grado de secundaria de la institución educativa no les resulta sencillo interiorizar el contenido de los textos y no conciben “La comprensión de textos como producto de una interacción continua entre el texto y el sujeto lector, quien aporta intencionadamente sus conocimientos previos y sus capacidades previos y sus capacidades de razonamiento inferencial para elaborar una interpretación coherente del contenido” (Peronard, 1998, P.35).

Asimismo, a inicio del año escolar, se aplicó una evaluación diagnóstica de entrada que recogía información sobre el nivel de comprensión de textos de los estudiantes de 2° de secundaria evidenciando los siguientes resultados: 0% de estudiantes se ubicaron en el rango de logro destacado (calificación 18 a 20) , 12 % alcanzó el logro previsto (calificación 14 a 17) , un 35 % de estudiantes se encuentra en el nivel de proceso (calificación 11 a 13) y un 50% está en el nivel de inicio (calificación 0 a 10). Los resultados mencionados anteriormente son de interés porque el 2° grado de secundaria constituye la población y muestra de nuestra investigación. Se concluye que de no cambiar la situación existe el riesgo de tener ciudadanos con serias limitaciones para la adquisición de conocimientos y con sentimientos de frustración al no poder acceder nuevos horizontes a través de la lectura. (Peronard, 1998, p. 54)

3. Población beneficiaria:

Los estudiantes de 2° “A” de secundaria han sido seleccionados para participar del Programa “Estrategias de metodológicas”. Durante el desarrollo de las sesiones los estudiantes aprenderán a hacer uso de diversas estrategias lectoras que les permitirán enfrentar con éxito la actividad de leer textos.

4. Justificación del programa:

Cassany, Luna y Sanz (1994) señalan que la lectura (debe entenderse leer como comprender) es uno de los aprendizajes más significativos de la vida escolar. “La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje”. (p.193) La persona que practica la lectura de forma

habitual y lo ejecuta de forma eficaz desarrolla su pensamiento. “Aspectos como el éxito o el fracaso escolar, la preparación técnica para acceder al mundo del trabajo, el grado de autonomía y desenvolvura personales, y otros más se relacionan directamente con las capacidades de lectura.” (P. 194).

Maqueo (2005) hablando sobre el potencial formativo de la lectura afirma que es una vía para experimentar sentimientos, emociones, nos permite vivir otras vidas y otros sueños (la de nuestra visión del mundo. De acuerdo a lo anterior, no es una sorpresa que en los últimos años la actividad lectora se haya erigido en una de las grandes los personajes), nos pone en contacto con otros tiempos, lugares, personas, costumbres y acrecienta preocupaciones de la educación, pues el descalabro escolar está vinculado con el escaso dominio de la lectura.

Solé (1998) manifiesta que la apropiación de la lectura es indispensable para desenvolverse con libertad en las sociedades letradas y produce una situación de inferioridad profunda en las personas que no alcancen este aprendizaje.

En conclusión, resulta incuestionable la relevancia que tiene en la vida de los estudiantes la práctica de la lectura, ya que, les asegura un crecimiento personal y académico. Ante ello se propone el Programa “estrategias de Metodológicas” dirigido a los estudiantes de 2° “A” de secundaria, que como ya se expuso anteriormente presenta dificultades en la comprensión de textos, y consecuencia de ello se consideran como estudiantes en riesgo de sufrir postergación académica al no poder alcanzar la comprensión de los textos que leen.

5. Recursos disponibles:

RECURSOS HUMANOS	RECURSOS MATERIALES	RECURSOS FINANCIEROS
<ul style="list-style-type: none">• Estudiantes de 2° “A” de secundaria.• Responsable del programa el investigador	<ul style="list-style-type: none">• Papel Bond A4,• Plumones,• Papelógrafos.• Fotocopias• Imágenes• Lecturas• Hojas de colores• Limpia tipo	<p>Financiado por el investigador del programa.</p>

6. Marco teórico:

Importancia de la lectura

Martínez (2003) en el Seminario de Lectura: Pasado, Presente y futuro cita una frase de Albert Einstein para resumir la importancia de la lectura “La imaginación es más importante que el conocimiento”. La lectura es fundamental no solo para adquirir conocimientos, también alienta la creatividad, tranquiliza y hace posible conocer realidades diferentes y remotas. La lectura constituye una necesidad primaria para el desarrollo de los niños, pues están en plena etapa de aprendizaje. La persona que no ha incluido en su vida el hábito de leer está esclavo en su mundo inmediato.

Modelo interactivo de la lectura

Mendoza (2002) señala que este modelo de lectura no se centra ni en el texto (modelo ascendente *bottom up*) ni en el lector (modelo descendente *top down*), aunque se acerca más a este último. Manifiesta que la comprensión está dirigida simultáneamente por los datos del texto y por el conocimiento previo del lector

Lectura estratégica:

Galdames, Walqui, Gustafson (2006) manifiestan que un buen lector hace uso de estrategias de manera automática para alcanzar la mayor comprensión de su lectura. Por ejemplo, antes de leer, el buen lector examina los conocimientos previos que posee del texto que va a leer y motiva su actividad estableciendo un objetivo de lectura.

Comprensión

Al respecto menciona Tuffanelli (2010) que la comprensión y el conocimiento no son adquisiciones pasivas, sino que requieren un esfuerzo constructivo. Comprender no es una operación mental en absoluto gratuita. Es resultado de un trabajo activo por parte del individuo. Si se quiere “entender” no es suficiente con adquirir conocimientos sino que hay que conservarlos y para ello es necesario repetirlos y aplicarlos. Como decía Gardner (1991) la aplicación reiterada de algo es la que da lugar a la “comprensión verdadera”.

Comprensión de textos

Peronard (1998) menciona que comprender un texto significa que el lector asuma una actitud activa en la construcción o reconstrucción del significado del texto e implica poner en acción una serie compleja de

procesos mentales. La comprensión de textos es consecuencia de la aplicación de una serie de estrategias. Un buen comprendedor es aquel que posee un amplio bagaje de estrategias.

Niveles de comprensión lectora

Los niveles de comprensión lectora nos sirven para evaluar el nivel de desarrollo de la competencia lectora de las personas.

A decir de Calsín (2006) citando a Barret (1968) analiza los niveles de comprensión lectora e incluye las siguientes clases:

- La comprensión literal, hace referencia a la recuperación de información que se encuentra de forma explícita descrita. La reorganización es otra forma de probar la comprensión y se trata de dar un nuevo orden a la información que presenta el autor del texto; La comprensión literal se evidencia en la correcta identificación y recordación de datos (fechas, lugares, procesos, etc.) mencionados expresamente en el texto. La manera de evaluar o verificar si el individuo ha alcanzado este nivel de comprensión, involucra el planteamiento de preguntas tipo qué, quién, dónde, cuándo, con quién, para qué, etc.; ofrecer enunciados afirmativos y solicitar a los sujetos evaluados que expresen si estas se relacionan directamente con el texto o no, es decir, si son verdaderas o falsas.

La comprensión literal es un proceso por el cual trata en dar cuenta y describir en este caso de manera textual lo que se observa, pues al niño se le presentará libros con imágenes y estas ayudarán a que el aprendizaje y desarrollo del mismo sea más significativo. También podemos decir que aquí la docente juega un papel importante al momento de seleccionar los cuentos, estos deben de ser de acorde a la

edad y al propósito que se busca resolver para que los niños tengan un mejor entendimiento de la lectura.

La comprensión inferencial, consiste en que el lector elabore conjeturas e hipótesis partiendo de la información literalmente expresada en el texto. Consiste en extrapolar información no expresada en el texto. La extrapolación inferencial es altamente valorada y deseable en el ámbito académico e intelectual. El nivel inferencial de comprensión, como se ha detallado también en páginas anteriores, tiene que ver con aquella información que no se encuentra textualmente en la fuente, por lo que el mismo sujeto debe articular una serie de estrategias cognitivas para acceder a ella. Esta nueva información lo faculta para deducir relaciones de semejanza o diferencia, causas o consecuencias, etc. Evidentemente, el cimiento sobre el cual se funda la comprensión inferencial es la cabal comprensión del texto en el nivel literal, de otro modo, las deducciones a las que se arribe pueden resultar espurias. Una de las vías para verificar la orientación hacia el nivel inferencial del lector consiste en formular interrogantes sobre las relaciones entre las partes del texto y el conocimiento que tenga el lector sobre estas, además de preguntas que promuevan la asimilación de lo leído y el vínculo que pueda alcanzar con la vida del lector.

Para el logro de este cometido, se pueden formular preguntas del tipo ¿Cómo creen que...? ¿Qué piensan de...? ¿Por qué...? ¿Con qué objetivos creen que...? ¿En su opinión...? ¿Qué hubiera dicho o hecho? En consonancia con lo expuesto por otros investigadores, Pinzás considera también el nivel crítico, que se refiere a la reflexión y

evaluación del contenido y forma del texto, en el que el lector toma distancia del texto, ya sea para asumir posición acerca de las ideas vertidas en él, como para juzgar la pertinencia de sus características formales. Debido a la estrecha relación que ostentan y a su importancia en los primeros años de formación profesional del estudiante de Derecho, esta investigación considerará los niveles: literal e inferencial de comprensión lectora.

La lectura crítica representa el nivel más alto de la comprensión. Se trata de formular apreciaciones respecto al contenido y la forma del texto.

Estrategias

Snowman (1986) denomina estrategia al plan general que uno se formula para el logro de sus objetivos.

Estrategias de lectura

Cinetto (2000) Las estrategias son las habilidades que usa el lector con el propósito de comprender un texto.

Estrategias antes de la lectura

Motivando para la lectura

Solé refirió que no consiste en decir “Fantástico, vamos a leer”; sino, en que el estudiante piense que su desempeño lector será eficiente, o al menos, que no será un fracaso total.

Los objetivos de lectura

Solé citando a Brown (1984) señaló que los objetivos de lectura determinan cómo un lector se posiciona frente ante ella y como monitorea el logro de ese propósito.

Activar el conocimiento previo

Fernández (2015) Señala que el maestro debe cerciorarse del cúmulo de conocimientos que tienen los estudiantes sobre el tema que plantea el texto, ello facilitará la comprensión.

Establecer predicciones sobre el texto

Solé (2004) señaló que la lectura es un constante formular y constatar de predicciones e hipótesis. La autora sugiere que para establecer predicciones hay que analizar, partiendo de nuestros saberes previos, las marcas significativas (título, gráficos, ilustraciones, etc.) que constituyen un acercamiento al contenido del texto.

Promover las preguntas de los estudiantes acerca del texto

Tinoco y Collas (2014) señalaron que es fundamental que los estudiantes aprendan a auto cuestionarse. Un lector independiente es aquel que no se conforma solo con responder preguntas; sino, que realiza preguntas y repreguntas.

Esta estrategia promueve una mejor y más profunda comprensión del texto; sobretodo, cuando las preguntas van más allá de lo literal y promueve niveles superiores de pensamiento.

Estrategias durante la lectura

Solé (2004) citando a Palincsar y Brown (1984) considera que las estrategias que se deben emplear mientras se realiza la lectura son: (a)

Elaboración y comprobación de predicciones, (b) Formulación de interrogantes respecto al contenido del texto, (c) esclarecimiento de situaciones dudosas que presenta el texto, (d) producción de resúmenes que expresen las ideas del texto.

Estrategias después de la lectura

Solé (1994) recomendó como estrategias para después de la lectura: (a) reconocimiento de la idea principal, (b) producción de resúmenes del contenido del texto, (c) dar contestación a las interrogantes formuladas durante la lectura.

Texto

Muñoz, Pérez y David (2012) El texto da a conocer una secuencia de acciones en el tiempo que pueden ser reales o fantasiosas. La narración es una de las formas de expresión más usadas y se suele matizar con la descripción, la exposición y la argumentación.

7. Objetivos del programa:

Objetivo general:

- Desarrollar estrategias metodológicas para mejorar la comprensión de textos en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa “Augusta López Arenas” - Ferreñafe.

Objetivos específicos:

- Desarrollar estrategias para antes de la lectura en los estudiantes de 2° “A” de secundaria de la institución educativa “Augusta López Arenas” - Ferreñafe.
- Desarrollar estrategias para durante la lectura a los estudiantes de 2° “A” de secundaria de la institución educativa “Augusta López Arena” - Ferreñafe.
- Desarrollar estrategias para después de la lectura a los estudiantes de 2° “A” de secundaria de la I.E. “Augusta López Arenas” - Ferreñafe.

8. Descripción del programa:

El programa “Estrategias Metodológicas” se desarrollará en diez sesiones donde se enseñará de forma práctica procedimientos estratégicos que pueden preparar a los estudiantes para leer de forma independiente y productiva diferentes textos narrativos. La propuesta del programa está fundamentada en la propuesta de Van Dijk, quien sugiere ocuparse de las siguientes estrategias:

Estrategias que permiten establecer objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos. (Antes de la lectura /durante la lectura).

Estrategias que permiten realizar inferencias de distinto tipo, la revisión y comprobación de la comprensión mientras se lee y las que permiten tomar decisiones acertadas ante equivocaciones en comprensión. (Durante la lectura).

Estrategias dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido. (Después de la lectura).

Esa clasificación que se ha propuesto, antes, durante y después de la lectura, a decir de Van Dijk es artificioso pues las estrategias aparecen integradas durante el proceso de lectura.

El programa asume una perspectiva constructivista, es decir, se le proporciona ayuda al estudiante para que pueda construir sus aprendizajes. Van Dijk afirma (1978) que la mayoría, si no todas, de las estructuras textuales tienen una función cognitiva. Es decir, los procesos y las representaciones que definen la comprensión textual dependen de las estructuras variables del texto.

Por otra parte, la comprensión depende también de estructuras cognitivas, tales como la memoria episódica y los conocimientos más generales del sujeto. No cabe la menor duda, por tanto, de que la Lingüística, es parte fundamental en esta tarea de descubrir las propiedades y características comunes de las estructuras y funciones del texto; y, por otra parte, una teoría empírica de la lengua también necesita modelos que expliquen cómo se comprende y cómo se usa el discurso en la comunicación. Para esta tarea, juntamente con la Lingüística, la Psicología (cognitiva) ocupa también un lugar destacado entre las disciplinas que tratan el texto, por cuanto que la Psicología pretende —a diferencia de la gramática, particularmente la gramática normativa y las gramáticas “científicas” en general (descriptivas y/o explicativas) que describen un sistema de normas en que se basa el uso ideal y sistemático del idioma— da respuesta

precisamente a cuáles son y cómo funcionan los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción del discurso. O lo que es lo mismo: qué normas y estrategias se aplican cuando un hablante produce o comprende un texto.

La difícil tarea de comprensión, organización y recuerdo de la información compleja, entendemos con van Dijk, no depende solo de reglas lingüísticas de reducción de la información semántica, sino también de reglas y categorías que determinen la organización global del tipo concreto del discurso.

Proceso de construcción de la representación del texto

Según Miller y Kintsch (1978), citados por Van Dijk y Kintsch, 1983, los niveles de representación funcionan de forma aproximadamente modular. Sin embargo, la construcción de los diferentes niveles de representación del texto y los diferentes procesos asociados no parecen esperar a que los niveles menos elaborados hayan sido completados totalmente para iniciar sus cálculos, sino que toman resultados parciales de éstos e inician paralelamente el procesamiento. Es decir, si bien las construcciones e integraciones arrancarían desde procesos abajo - arriba, acabarían funcionando de forma interactiva y en paralelo, tanto dentro, como entre los diferentes ciclos de procesamiento que requiere la construcción de la representación global del texto.

Siguiendo a W. Kintsch (1988), citado por Van Dijk, 1996, encontramos que se puede distinguir, en la construcción de esta estructura, tres niveles de representación, la representación lingüística superficial, la representación del texto base específica y la representación del modelo

situacional. Este es, sin duda, uno de los aspectos críticos de una teoría sobre la comprensión. Las relaciones semánticas especificadas por el texto restringen lo que es situacionalmente relevante, y guían al lector, activando el conocimiento necesario para construir el modelo mental.

Construcción de la microestructura

El modelo de Kintsch (op. cit.), “construcción-integración” refiere que las proposiciones y conceptos, que pasan a constituir la representación base del texto siguen dos procesos básicos que se desarrollan en la fase de construcción.

En primer lugar, los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo son utilizados como plantillas en la construcción de las proposiciones del texto base.

En segundo lugar, aquellos nodos conceptuales próximos y relacionados con estas plantillas son aleatoriamente añadidos como elaboraciones del conocimiento a la representación base del texto, siendo muy probable su inclusión, cuanto más cercanos o relacionados están respecto de dicha plantilla.

De esta forma, la base del texto puede incluir un número de proposiciones que no tiene porqué corresponderse con el número de oraciones o cláusulas que componen la entrada textual. Aquí surge una característica especialmente importante para establecer la coherencia del texto, algunas proposiciones pueden servir de entrada a otras proposiciones, lo que permite establecer una estructura jerárquica de los contenidos del texto.

Efectivamente, este proceso de construcción sigue un procedimiento abajo - arriba que incorpora diferentes elementos sin estar guiado conceptualmente. El resultado final de este proceso de construcción es un proceso de proposiciones procedentes tanto del texto como del conocimiento previo del sujeto, del cual, existirían al menos dos tipos de conocimientos:

- a. las proposiciones seleccionadas mediante el proceso de activación asociativo procedentes de la memoria a largo plazo
- b. las proposiciones seleccionadas en respuesta a objetivos o demandas específicas de la tarea.

De cualquier forma, para obtener una representación adecuada del significado global del texto se requiere algo más que conexiones de tipo local relacionadas con el procesamiento aislado de cada oración. Necesitamos formar una base del texto, donde las proposiciones estén conectadas entre ellas.

Coherencia local del texto

Toda vez que el lector ha construido la base del texto, necesita, ahora, establecer una coherencia entre las oraciones que va leyendo, y también necesita construir relaciones globales entre las ideas principales del texto.

Kintsch y Van Dijk (op. cit.), proponen que las operaciones cognitivas realizadas por el lector, están gobernadas por dos principios; el criterio de coherencia semántica escogido; el solapamiento o repetición de

argumentos entre las diferentes proposiciones que son procesadas y, dadas las limitaciones de nuestra memoria operativa, el procesamiento del texto en diferentes ciclos.

En una ampliación a esta propuesta, Van Dijk y Kintsch (1983) dan una explicación de carácter más semántico, basada en la noción de “tópico o tema de la frase”. Así, el tema de una oración determinada tendría la función de establecer las relaciones de referencia semántica entre ésta y las subsiguientes oraciones, permitiendo establecer un punto de partida para la construcción de las siguientes proposiciones.

Con esta panorámica, el desarrollo de métodos de análisis de progresión temática (p. ej. Sánchez, 1993), resulta de especial interés ya que aborda la coherencia local desde una perspectiva netamente semántica; sin embargo, es importante señalar que los procesos de establecimiento de la coherencia local no deben confundirse con los de la coherencia global. La coherencia local garantiza la continuidad y fluidez de la lectura, logrando que un texto sea más o menos legible, pero es la construcción de la coherencia global la que permite establecer las relaciones entre las diferentes ideas de un texto y, por tanto, la que permite obtener una comprensión global de los significados.

Construcción de la coherencia global del texto

En la actualidad hay estudios (p. ej. Guindon y Kintsch, 1984, citados por Van Dijk, 1996), que han concluido que los procesos de construcción de la coherencia global del texto o macro estructura, parecen activarse, sean o no demandados explícitamente durante las instrucciones.

En este proceso, la proyección de los conocimientos previos, sobre el conjunto de micro proposiciones, cumplen dos funciones fundamentales. En primer lugar permiten construir una macro estructura del texto. En segundo lugar, a partir de esta estructura jerárquica se va a construir una interpretación del significado global del texto, que corresponde al nivel de representación del modelo mental.

Es decir, a partir de la microestructura los lectores construyen la macro estructura y esta puede ser representada en un formato proposicional, que resume la idea general del texto. Además la construcción de estas macroproposiciones puede ser caracterizada, haciendo una abstracción, en términos de la aplicación de determinados operadores o reglas de proyección semántica.

Hay cuatro macrorreglas a las que puede recurrirse: Omisión, selección, generalización y construcción o integración. De ellas hablaremos más detalladamente en el siguiente capítulo al hablar de la estructura de los textos.

Estas macrorreglas pueden ser consideradas como procesos de inferencia, y permiten reducir y organizar la información de la microestructura del texto describiendo los mismos hechos desde un punto de vista más global. Además, las macrorreglas reducen el número de proposiciones de la microestructura, mantienen algunas que son especialmente relevantes e incorporan nuevas proposiciones, mediante la generalización o la construcción, lo que facilita la liberación de información de la memoria operativa.

Sin embargo, la aplicación de estas macrorreglas demanda una

estrecha relación entre los conocimientos previos del lector y su uso. En primer lugar, mientras que las macrorreglas de omisión y selección exige un proceso de reconocimiento, las macrorreglas de generalización y construcción demandan operaciones de recuperación que consumen muchos más recursos. En segundo lugar, la aplicación de macrorreglas depende de la estructura semántica almacenada en la memoria a largo plazo, siendo estructuralmente más compleja la construcción que la generalización.

Por otro lado, estos efectos de dificultad pueden quedar disminuidos o anulados por la familiaridad de los contenidos; es decir, si el lector puede acceder con rapidez y facilidad a sus conocimientos previos, la aplicación eficaz de la macrorregla se verá facilitada (Luque, García Madruga, 1996).

Otra importante característica de este proceso es que las macrorreglas pueden ser aplicadas recursivamente, de forma que pueden establecerse diferentes niveles jerárquicos entre ellas. Sin embargo, es importante destacar que este proceso general de construcción de la macroestructura ha sido revisado y caracterizado como un proceso estratégico (Van Dijk y Kintsch, 1983), es decir, la construcción de la macroestructura se realizará mediante procesos de inferencia gobernados por la aplicación flexible de determinadas macroestrategias, realizadas por el sujeto a partir de la información proveniente del texto y de sus propósitos y conocimientos.

Finalmente y con relación a la lista de conocimientos activados durante el proceso de comprensión, podríamos ampliarla tanto como

quisiéramos, pero podemos reducirla a los siguientes:

- a. Conocimientos que guían la construcción de proposiciones: Estipula que argumentos admite o requiere cada uno de los predicados.
- b. Conocimientos sobre la acción humana: Implica identificar la intención o propósito subyacente a una conducta.
- c. Conocimiento sobre el mundo físico: Permite realizar inferencias, interpretar desde arriba la información y articularla en nuestra memoria y en el recuerdo.
- d. Conocimiento sobre la estructura de los textos: Este aspecto ha sido especialmente estudiado en el caso de los cuentos infantiles y el que más interesa para propósitos del presente trabajo.

Efectivamente, desde la propuesta pionera de Propp (1928, citada por García Madruga, 1999), diferentes autores han señalado que los lectores maduros poseen conocimientos sobre las diferentes estructuras que poseen los textos escritos, que son capaces de reconocer estas estructuras en los textos que leen y, quizás más importante, que son capaces de utilizarlas como guía en el proceso de comprensión y memoria. Las investigaciones más destacadas a este respecto han sido realizadas por B. Meyer (1975, 1984). Según ella, el conocimiento, por parte del sujeto, de estas estructuras expositivas le permitiría la aplicación de una estrategia estructural de procesamiento, facilitando la construcción de la macro estructura y el recuerdo posterior del texto.

Sin embargo, el hecho de tener los conocimientos no asegura la construcción de la coherencia global a los textos, es necesario que éstos influyan en este proceso.

Así, de la misma manera que los esquemas de conocimiento permiten reducir y hacer abordables las demandas que plantea la comprensión, también dirigen y focalizan nuestra atención sobre determinados aspectos del texto, facilitando la realización de inferencias mediante la asignación de valores por defecto, a los aspectos implícitos que completarían el significado global del texto.

Pero además de influir en los mecanismos de codificación de la información durante la comprensión, los esquemas son asimismo una parte importante en el recuerdo o recuperación de la información.

De esta manera los esquemas textuales facilitan la construcción de la macroestructura y puede incluso formar parte explícita de ella, de tal suerte que el recuerdo del texto puede seguir los diferentes elementos de un esquema como un plan de recuerdo, e incluso, reconstruir aquellos detalles que han sido olvidados mediante procesos de inferencia.

El papel de los modelos mentales

El resultado final de una representación semántica, consistiría básicamente en un modelo mental o situacional, construido interactivamente, tanto a partir de lo que aparece en el texto, como a partir de los diferentes tipos de conocimiento previos que incorpora el sujeto en el curso del procesamiento, (Van Dijk y Kintsch 1983).

Hay dos cuestiones fundamentales que la teoría de los modelos mentales ha señalado como cruciales para la explicación de los problemas que plantea la comprensión del discurso. En primer lugar, la idea común compartida por estos autores es que el modelo mental no es exactamente una representación del texto en sí mismo, sino una representación de la

situación a la que el texto se está refiriendo, siendo esta representación, el principal agente de las restricciones que operan en el proceso de comprensión.

En segundo lugar, la representación proposicional, utilizada por Van Dijk y Kintsch tanto para representar la base del texto como al modelo situacional, no permite concebir cómo, una misma etiqueta puede asignarse a dos referentes distintos. La única forma de explicar que asignemos a la misma etiqueta proposicional distintos referentes es porque hemos construido un modelo mental de la situación real.

Estos mismos autores, han realizado una exposición en donde ponen de manifiesto el papel decisivo de los modelos mentales en la comprensión, que pueden ser resumidos agrupándolos en cinco tipos principales. En primer lugar, existen tres argumentos que resultan fundamentales para justificar la necesidad de postular modelos mentales y que están relacionados con la posibilidad de obtener la coherencia global del discurso.

- ◆ Referencia: Lo que resulta cognitivamente relevante no es el texto en sí, sino el modelo situacional que construye el sujeto sobre la situación descrita por el texto.
- ◆ Correferencia: Las distintas expresiones de un texto no se refieren a otras expresiones del texto o a los conceptos que les subyacen, sino a los individuos o elementos que componen el modelo situacional.
- ◆ Coherencia: Los distintos hechos narrados en un texto pueden no ser localmente coherentes y, sin embargo, el lector puede construir un modelo de la situación que permita conectar estos hechos y dar una

coherencia global al texto.

En segundo lugar, existe toda una serie de argumentos que ponen de manifiesto la necesidad de poseer una representación semántica del texto lo suficientemente compleja y poderosa como para soportar los diferentes tipos de operaciones cognitivas que un lector puede llevar a cabo sobre la base de un texto. Desde el relleno de valores ausentes hasta los cambios de perspectiva.

- ◆ Datos situacionales: Existen numerosos elementos que pueden no aparecer explícitos en un texto y sin embargo, son rellenos por el lector basándose en el modelo mental que ha generado.
- ◆ Reordenación: El lector es capaz de reordenar los hechos aparecidos en una historia de acuerdo a sus conocimientos previos o de acuerdo al orden canónico que éstos suelen tener.
- ◆ Perspectiva: Un texto puede contener diferentes perspectivas que incluso cambian en el transcurso de la acción. Del mismo modo, el mismo hecho puede ser descrito desde diferentes puntos de vista. Estos cambios y transiciones necesitan de un punto de referencia común, el modelo situacional.
- ◆ Traducción: La traducción de textos a lenguas de culturas muy diferentes ha puesto de manifiesto la necesidad de hacer explícitos los modelos mentales subyacentes que dan el significado global al texto.

En tercer lugar, existen argumentos que sostienen la clara diferencia que existe entre la representación superficial del texto y la interpretación semántica de los contenidos del mismo.

- ◆ Diferencias individuales en la comprensión: El hecho de que dos personas reciban la misma información e interpreten de forma distinta el mensaje, señala igualmente la importancia del modelo mental, dado que la representación superficial del texto es la misma.
- ◆ Niveles de descripción: Los textos suelen ser ajustados a la audiencia a la que van destinados. La comunicación sigue un principio de economía por el que sólo se transmite la información significativa.
- ◆ Memoria: Existen numerosos ejemplos en la bibliografía psicológica que muestran que en ciertas condiciones el lector no recuerda la expresión literal sino su esencia semántica, es decir, el modelo situacional que comprime el mensaje.
- ◆ Solución de problemas: La solución de problemas está basada en la construcción de una representación mental del texto de tipo global y de carácter semántico, capaz de guiar estratégicamente la actuación del sujeto.

En cuarto lugar, quizás uno de los argumentos fundamentales que ponen de manifiesto el difícil problema de la representación en la comprensión del discurso y que destaca su carácter semántico, es la capacidad de integración de información con distintos formatos representacionales.

- ◆ Integración transmodal: Los sujetos pueden integrar información de diferentes fuentes, textuales y no textuales.
- ◆ Actualización y relación: El lector puede actualizar su modelo mental cuando recibe nueva información. Esta información puede provenir de diferentes fuentes que están relacionadas, esto es, cuyo punto de

referencia es el modelo mental.

Finalmente, la construcción de un modelo mental que incluya las principales relaciones semánticas implicadas en un texto está estrechamente relacionado con la posibilidad de realizar un aprendizaje significativo de los contenidos del texto.

- ◆ Aprendizaje: Aprender de un texto no es exactamente aprenderse un texto. El aprendizaje está fundamentado en la comprensión significativa del texto, es decir, en el significado global del texto que el modelo mental contiene.

Estos argumentos, destacan el papel del modelo mental como núcleo semántico sobre el que gravitan las distintas operaciones cognitivas relacionadas con el texto, tanto los que conducen y garantizan la comprensión de un texto, como aquellas otras relacionadas con su manipulación, como la traducción, la memoria o el aprendizaje a partir de textos.

Modelos mentales y macroestructura

Una vez más, la teoría de Kintsch nos ayuda a las relaciones entre la macroestructura y el modelo situacional. Sabemos que existen diferentes tipos de texto, diferentes metas y propósitos de la lectura, que conducen a que los lectores no siempre utilicen su conocimiento de la misma forma y, por tanto, que la integración de la información textual pueda producir diferentes resultados. Sin embargo, también existen textos en cuya interpretación fácilmente podríamos coincidir muchos lectores diferentes.

Un primer aspecto importante para entender las relaciones entre

la macroestructura de un texto y el modelo situacional, es aceptar que estos dos niveles de representación pueden coincidir, es decir, que la macroestructura de un texto puede formar parte integrante del modelo mental por lo que, a veces, se solapa totalmente con éste.

Ahora bien, dado que existen textos, donde es necesario establecer relaciones jerárquicas entre las ideas, así como construir un modelo de la situación que dé sentido global al texto, ¿cómo podemos establecer la diferenciación entre el nivel de formación de la macroestructura y el de construcción de un modelo mental? García Madruga y cols. (1999), ofrecen una respuesta con una postura funcionalista, basándose en las nuevas propuestas conexionistas sobre la organización del conocimiento previo y su incorporación durante el proceso de comprensión.

Los modelos conexionistas, han instrumentado la teoría del esquema en una disposición de representación conocida como red de satisfacción de restricciones. Aquí las redes están compuestas por unidades, y cada unidad representa una hipótesis. Cada conexión entre dos unidades representa una restricción entre hipótesis.

Para García Madruga (1999), las diferentes hipótesis pueden tener diferentes probabilidades *a priori*, siendo el objetivo fundamental, de una red de satisfacción de restricciones, encontrar una solución que satisfaga tantas restricciones como sea posible, dando prioridad a las más fuertes. El procedimiento por el que dicho sistema consigue este objetivo

se denomina relajación. Se produce cuando la red ha alcanzado un punto estable o se asienta en un punto fijo. Las restricciones implícitas en el patrón de conexiones entre las unidades determinan el conjunto de estados estables posibles y por lo tanto el conjunto de interpretaciones que pueden recibir una entrada determinada.

El grado en el cual las restricciones son satisfechas depende de tres factores; a) el grado en el que cada unidad satisface las restricciones que las demás unidades le imponen, b) la fuerza a priori de cada una de las hipótesis representadas en las unidades; y c) dada una determinada entrada de información externa, la bondad de ajuste de una hipótesis se obtiene mediante el producto del valor de la entrada por el valor de activación previo que poseía la unidad. Finalmente, la bondad de ajuste total será la suma de cada.

LOS TEXTOS Y SU ESTRUCTURA SEGÚN VAN DIJK

EL TEXTO COMO CIENCIA INTERDISCIPLINARIA

Es probable que la difusión más generalizada de “La ciencia del texto” se deba a los trabajos realizados por el lingüista T. Van Dijk y el psicólogo W. Kintsch (1978), a través de su teoría de la comprensión del discurso. Esta teoría, se refiere a todo tipo de textos y a los diversos contextos que les corresponden y se preocupa de los procederes más bien teóricos, descriptivos y aplicados.

Sin embargo, la reconstrucción de una realidad actual o histórica, a través del discurso, se basará en complejos procedimientos de interpretación que pueden explicarse coherentemente dentro de una ciencia general del texto y a esta, se le puede identificar diferentes funciones como:

- Aísla las estructuras y uso de formas de comunicación textual.
- Las analiza dentro de un marco integrado e interdisciplinario.
- La integración la realiza a partir de analizar las características generales y su conexión mutua, que en principio contendrá todo texto de un idioma. Las estructuras gramaticales (sintácticas, semánticas, pragmáticas) estilísticas y esquemáticas Trata del funcionamiento del texto. Analiza las propiedades cognitivas generales que posibilita la producción y comprensión de una información textual compleja.
- Formula criterios en términos de la estructura del texto y del contexto, de manera que pueden ser clasificados según sus diferentes tipos.

TEXTO Y SU CONTEXTO

Por regla general, una proposición se ha caracterizado como algo que puede ser verdadero o falso. En realidad, hoy se considera que las proposiciones, están ligadas a “los estados de las cosas”, (Van Dijk, 1996). Es decir, una oración es verdadera cuando el estado de cosas al que “remite” existe (es real); de lo contrario, es falsa.

De esta forma, si una semántica referencial aporta una reconstrucción abstracta de la realidad, nos pone en condiciones de analizar unidades abstractas de la lengua (palabras, categorías) con unidades abstractas de la realidad, a través de los significados conceptuales de las unidades de la lengua.

Secuencias de proposiciones y sus relaciones semánticas

Después de expuestas las bases acerca de algunos conceptos de la semántica, veamos ahora las relaciones semánticas entre las proposiciones, en una secuencia. Según (Van Dijk, op.cit.), estas relaciones pueden fundarse en significados (relaciones intencionales) o en relaciones entre referentes o denotados (relaciones extensionales).

Por lo tanto, una secuencia es semánticamente coherente, cuando cada proposición de la secuencia puede ser interpretada de manera intencional y extensional con relación a la interpretación de otras proposiciones de la secuencia, de las proposiciones especiales, o de las proposiciones generales que con ello resultan implícitas. Así, cuando hablamos de secuencias enteras de un texto, nos estamos refiriendo al tema como un todo y puede definirse como la macro estructura del texto, que a continuación pasamos a revisar.

MACROESTRUCTURA DE LOS TEXTOS

Si como hemos visto, una oración es más que una serie de palabras, así también los textos pueden analizarse en un nivel que supera la estructura de las secuencias.

En efecto, un texto puede constituirse de una serie de secuencias compuestas por oraciones o microestructura, que a su vez satisfacen las condiciones de conexión y coherencia. A esto se le ha dado en llamar coherencia lineal.

Por otro lado, las conexiones que se analizan enseguida, se basan en el texto como un todo o por lo menos en unidades textuales mayores que Van Dijk y Kintsch (1983) han llamado macroestructuras, para diferenciar aquellas estructuras del texto que son más bien globales.

Así, un texto, teóricamente será aquel que reúna secuencias de oraciones que posean una macroestructura. Por lo tanto, la macroestructura de un texto es de naturaleza semántica y se trata de una representación abstracta de la estructura global del significado de un texto. En este sentido, un texto deberá cumplir las condiciones de coherencia lineal (secuencia de oraciones) y de la coherencia global. Antes de continuar, conviene recordar que estos conceptos se tratan de estructuras abstractas y teóricas que acuñaron Kintsch y Van Dijk (op. cit.) para dar una explicación del análisis del texto en sus diferentes niveles.

Regresando a la macroestructura, es de mencionar que ésta, también se compone de una serie de proposiciones que en una secuencia parcial o entera, puede formar una unidad de significado en el nivel más global. Es decir una macroestructura no se diferencia formalmente de una microestructura

(ambas se componen de proposiciones).

Es un término relativo que designa una estructura de tipo global que es relativa respecto de estructuras más específicas.

Por otro lado, existen distintos niveles posibles de la macroestructura en un texto. Como resultado, se obtiene una estructura jerárquica posible de las macroestructuras en diferentes niveles, y a su vez cada macroestructura debe cumplir las mismas condiciones, para la conexión y la coherencia semántica, que los niveles microestructurales.

Ante esta situación, cabe hacer la pregunta ¿Qué condición nos posibilita indicar explícitamente como llegamos hasta la macroestructura de un texto?

El primer acercamiento de respuesta tiene que ver con la necesidad del uso de reglas para la realización de la unión entre micro y macroestructuras, que se evidencian como series de proposiciones ligadas a series de proposiciones, puesto que en ambos casos se trata de estructuras significativas proposicionales.

Estas normas, denominadas reproducciones, tienen la forma de transformaciones semánticas. Para simplificar, Van Dijk y Kintsch han denominado a estas reglas macrorreglas. De tal manera, si existe una serie de proposiciones, estas aportarán otra serie de proposiciones, tanto entre la propia microestructura y el primer nivel de la macroestructura, como entre las macroestructuras de diferentes niveles entre sí. Cada línea de unión o cada haz de línea de unión que se junta en una macroestructura (M) de un nivel superior, representa una macrorregla. Pasaremos a identificar las formuladas por los mismos autores antes citados y utilizados por otros (i.e. Sánchez, 1995; García Madruga y cols. 1995) en sus trabajos acerca de la comprensión

lectora.

Conviene destacar primero, que en el plano cognitivo se considera a las macrorreglas, en cierto modo, como operaciones que permiten hacer reducciones de la información semántica. Por ahora nos limitaremos más bien al papel abstracto de las macrorreglas en la organización de significados e interpretaciones.

Ahora bien, hemos establecido que uno de los términos que pretende alcanzar la macroestructura, es el concepto de tema de un texto o tema de discurso y si las macrorreglas, son la reconstrucción formal de la deducción de un tema, estas pueden servir de base para producir un texto que guarde relaciones muy especiales con el texto original, puesto que reproduce brevemente su contenido (resumen).

Estas capacidades tienen implicaciones gramáticas, puesto que se puede hacer una diferencia entre la información que pertenece a la microestructura auténtica y manifiesta del texto, y la que únicamente se da para organizar esta microestructura y su interpretación. Por lo tanto, si un texto tiene palabras temáticas claves y oraciones temáticas que representan directamente una parte de las macroestructuras, estas oraciones temáticas tienen características gramaticales especiales: por regla general no se pueden enlazar con otras oraciones del texto.

- Por lo tanto, las macroestructuras de los textos se pueden obtener al aplicar las macrorreglas a una serie de proposiciones.
- SELECCIONAR
- GENERALIZAR
- CONSTRUIR O INTEGRAR

Desde el punto de vista formal, las primeras dos macrorreglas, son de anulación y las restantes de sustitución. Sin embargo, las cuatro deben cumplir el principio denominado implicación semántica. Con ello se expresa que cada macroestructura, obtenida mediante las macrorreglas, debe estar implicada semánticamente en su conjunto por la serie de proposiciones a las que se aplica la regla. Así, una macroestructura debe resultar, en cuanto a su contenido, de la microestructura, o de otra macroestructura de nivel inferior. De esto, resulta que nunca podemos omitir una proposición cuando hace de presuposición para otra proposición del mismo macronivel.

La primer macrorregla significa que toda información de poca importancia y no esencial puede ser omitida. En este caso se considera que la información omitida es poco importante con relación al texto entero, lo cual no significa que la información en sí no sea importante, sino que a lo sumo es secundaria para el significado o la interpretación en un nivel superior o más global. Tras la aplicación de esta regla, se pierde por completo una parte de microinformación, por lo que la regla no puede aplicarse a la inversa para volver a obtener los mismos detalles.

En la segunda regla, selección, esta operación si se puede hacer. Aquí, se pueden omitir las proposiciones que sean condiciones, parte integrante, presuposiciones o consecuencias de otra proposición no omitida. Por lo tanto, la regla 2 exige que la proposición no omitida, implique la serie de proposiciones omitidas, a raíz de conocimientos generales de situaciones, actuaciones o sucesos (marcos), o bien debido a postulados semánticos para conceptos.

La tercera regla, generalizar, omite informaciones esenciales. A

diferencia de la regla 1 aquí se omiten características constitutivas de los rasgos de los referentes y no casuales. En las generalizaciones se produce aquello que normalmente se denomina abstracción. El sentido de esta operación reside en que los rasgos característicos más particulares de una serie de objetos se vuelven relativamente poco importantes en el macronivel. Esta regla no se limita a predicaciones que normalmente se expresan mediante sustantivos sino que también a las que se expresan mediante verbos y adjetivos.

La regla 4, construir o integrar, opera de manera que la información se ve sustituida por una nueva información y no es omitida ni seleccionada. Aquí existe una relación inherente ante los conceptos, condiciones habituales, circunstancias, componentes, consecuencias de una situación, un suceso, un proceso, una actuación. De hecho, el texto en sí puede mencionar una serie de estos aspectos, de manera que juntos pueden formar un concepto más general o global. Sin embargo, la regla resulta interesante por el hecho de que el concepto más global, no necesariamente tiene que estar presente en el texto; solo hace falta mencionar una serie de componentes necesarios de este concepto para poder deducir esta conexión a partir del texto. Es decir, en esta regla se supone que usamos la información no mencionada, pero razonablemente deducible, para construir los conceptos más globales, es decir, las macroproposiciones.

Finalmente, la cuestión que se plantea como limitación general es ¿cuán fuertes son estas reglas? y ¿qué tan a menudo pueden utilizarse? Ante estas limitantes se hace importante que se lleve a cabo una cierta abstracción y generalización, pero no de manera que se pierda el propio contenido de un

texto, es decir, al generalizar y construir hay que elegir el concepto directamente superior, de tal manera que la macroproposición resultante siempre debe obtenerse a partir de la implicación inmediata de las proposiciones dadas.

Una última anotación con referencia al concepto de tema o tópico, está en relación con que este, parece no ser sino una macroproposición en un determinado nivel de abstracción. Así, concebimos un tema como una proposición que equivale a una macroestructura o es una parte de ella, y por lo tanto el texto también implica al tema.

Por último, debemos prestar atención a una limitación importante en la aplicación de las macrorreglas. Pese a tener un carácter global de la información pueden aplicarse de diferente manera para distintos tipos de texto y distintos contextos pragmáticos (como puede suceder en el caso de la narrativa). Por ello se puede decir que lo que debe resultar, una vez aplicadas las macrorreglas, es una proposición de acción y no una descripción de las circunstancias.

Resta hacer algunas observaciones adicionales sobre la estructura de los textos, en tanto que estos no solo tienen una estructura semántica global, sino también una estructura esquemática global, a la que Kintsch y Van Dijk (op. cit.) han llamado superestructura.

SUPERESTRUCTURA

Hablaremos ahora acerca de una serie de estructuras globales especiales, a las que se ha denominado superestructuras. Aunque no existe una teoría general de las superestructuras, si se conoce una teoría sobre determinadas superestructuras, particularmente sobre la narración y la

argumentación.

En términos generales, una estructura esquemática, se refiere, en principio, al tipo de construcción global de un texto, que nos permite diferenciarlo de otro independientemente de sus funciones comunicativas. Por lo tanto, una superestructura es la estructura global que caracteriza el tipo de un texto, independientemente de su contenido.

Así, una superestructura se puede describir como “un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales” (Van Dijk, 1996).

Bases de las superestructuras

Dado que las superestructuras forman parte de un sistema secundario de comunicación (con relación a la lengua natural), su manifestación solo puede producirse indirectamente.

Por otro lado, si se habla de que los hablantes “conocen” un sistema de reglas implícitamente y que lo aplican, ello significa que este sistema debe poseer una base psicológica en forma de reglas/procesos, cognitivos. Sin embargo, no significa que una teoría formal, que genera superestructuras de textos, deba coincidir con una teoría de los procesos cognitivos de la elaboración de textos, es decir, de la producción y la interpretación de superestructuras.

Finalmente, si bien cierto tipo de textos (narración, argumentación) posee una superestructura como una propiedad general, no puede deducirse de ello que todos los textos posean una superestructura. Esto significa que es

posible que existan textos (reconocidos como tales por razones semánticas, pragmáticas y/o retóricas) que apenas posean o acaso no posean ninguna superestructura convencional Tipos de superestructuras.

Tomando como base las estructuras de un sistema primario (lengua natural), podemos aludir a diferentes tipos de estructuras, entre las que destacan las estructuras: Fonológica, morfológica, léxica y sintáctica, que son independientes del contenido del texto. A la inversa, habitualmente una estructura narrativa se plasma en la estructura (marco) semántica de un texto. Finalmente, también podemos suponer que la superestructura se basa en la estructura pragmática de un texto o una conversación; en la secuencia de actos de habla.

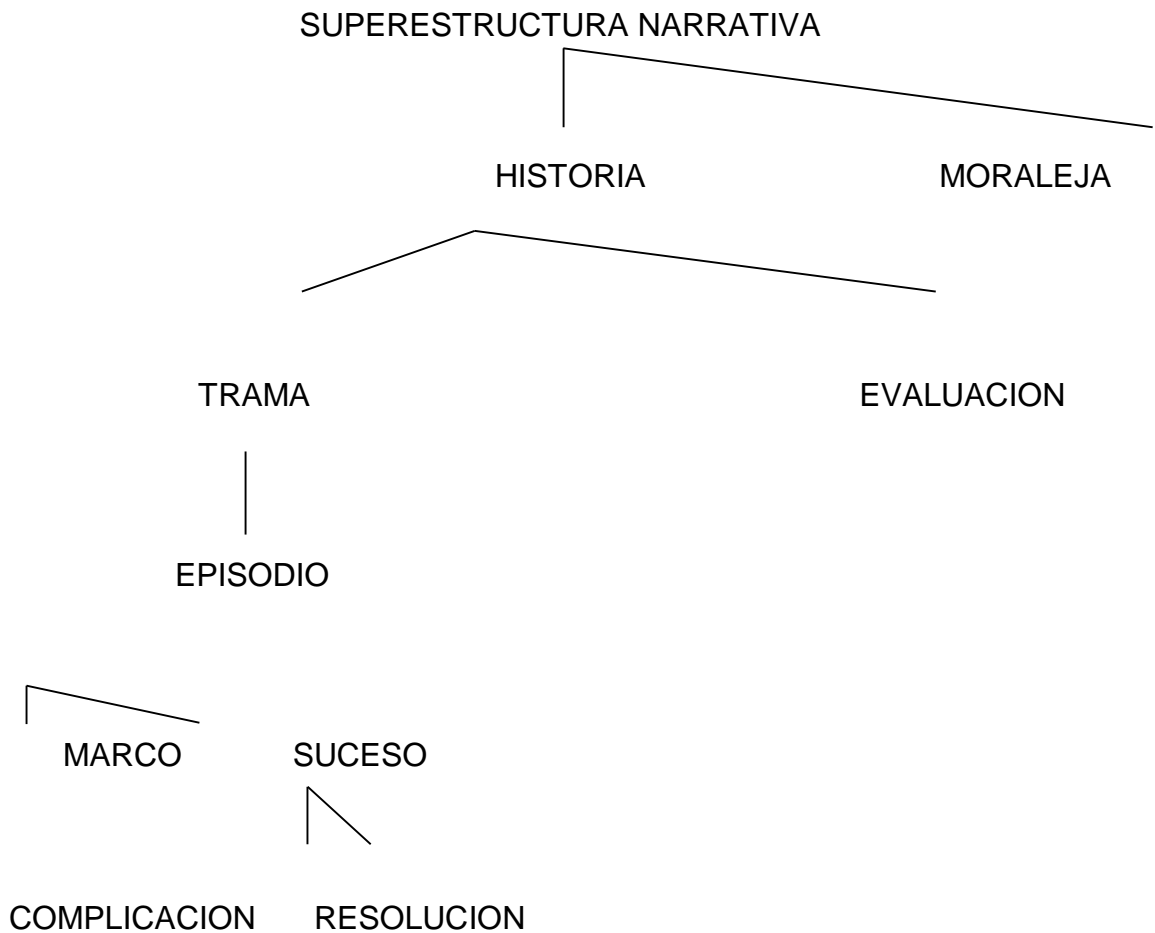
Estructuras narrativas

Un texto narrativo, de manera cotidiana, tiene un núcleo central formado por dos categorías, COMPLICACION y RESOLUCION, a las que en conjunto que se ha dado en llamar SUCESO. Las circunstancias de lugar, situación, y hora del suceso se encuentran especificadas en el MARCO. Suceso y marco forman juntos lo que se conoce como el EPISODIO.

Todavía, dentro del mismo marco pueden darse varios sucesos (la categoría suceso es recursiva) y lo mismo vale para el episodio (los sucesos pueden tener lugar en diferentes sitios). Al resultado de esta serie de episodios se le llama TRAMA.

Otro elemento a considerar es la aportación personal de los narradores (reacción del narrador frente a la trama), la cual se engloba en la categoría denominada EVALUACIÓN. Junto con la trama la evaluación forma la verdadera HISTORIA. Esta superestructura, puede esquematizarse de la

siguiente manera (tomada de Van Dijk, 1996):



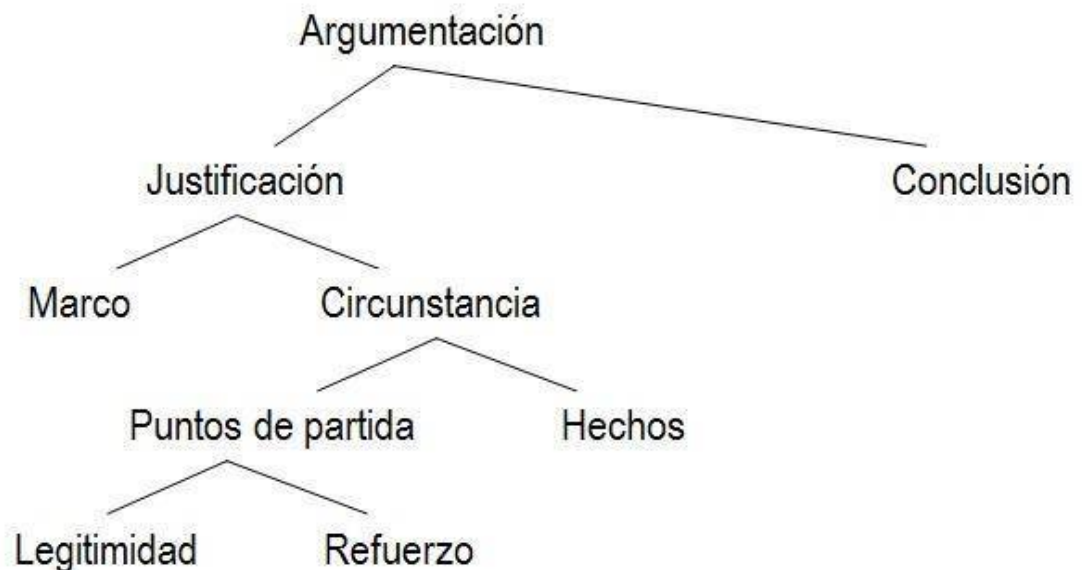
Estructuras Argumentativas

Las más ampliamente consideradas son la argumentación y la demostración. El esquema básico de estas estructuras es muy conocido, se trata de la secuencia HIPOTESIS (premisa)- CONCLUSION.

No obstante, si se desea explicar la estructura argumentativa, debe existir una base para la relación de las conclusiones y para la relación semántica condicional entre las CIRCUNSTANCIAS en las que se basa la conclusión.

Una categoría de este tipo se denomina LEGITIMIDAD de la argumentación, que “autoriza” a alguien a llegar a una conclusión determinada.

Sin embargo, para poder llegar a la conclusión adecuada, es necesario conocer la situación específica en que se lleva a cabo la acción. Se denomina MARCO del argumento a la especificación. Más aún, en la superestructura de la demostración es posible establecer diferencias más precisas, por ejemplo incluyendo un ARGUMENTO, que por otra parte puede complejizar una estructura argumentativa si existe recursividad de esta categoría. Un esquema de la estructura global de la argumentación podría representarse de la siguiente manera (tomada de Van Dijk, op. cit.):

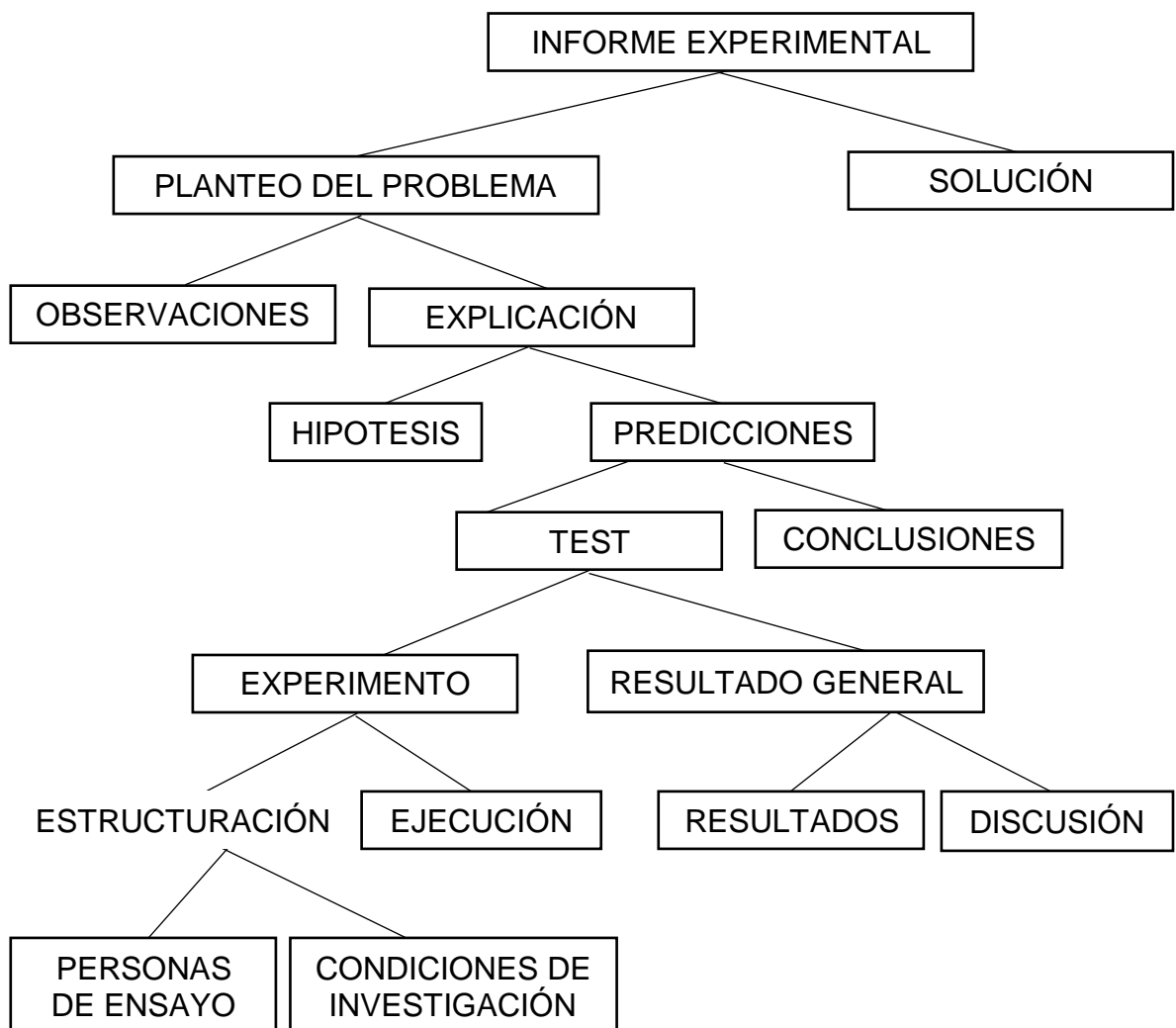


Las denominaciones de las categorías son provisionales y pueden ser sustituidas por otras, en especial según el tipo de argumento. Además, el tipo de argumentación también depende del contexto institucional de la demostración.

Por otro lado, la estructura canónica de las argumentaciones puede modificarse sobre la base de transformaciones. Por ejemplo cuando se argumenta indirectamente, puede ser suficiente nombrar una circunstancia dada y no la conclusión en sí.

El tratado científico

Es una variante especial de las superestructuras argumentativas. Su estructura básica consiste en una CONCLUSION y su JUSTIFICACION, pero también en un PLANTEO DEL PROBLEMA y su SOLUCIÓN. La estructura jerárquica de un informe de este tipo sería (tomada de Van Dijk, 1996):



Tampoco aquí se puede esperar una denominación definitiva, lo que sí se puede exigir es que los esquemas globales den a estos textos una estructura de forma convencionalizada. En este tipo de informe interesan principalmente las convenciones científicas del "ritual" experimental, que tiene claramente prescritas una serie de acciones a seguir para que la acción experimental

global sea “exitosa”.

DENOMINACIÓN DE LOS PASOS O COMPONENTES DEL	
Nombre y orden de las actividades del programa	Estrategias
I. LECTURA GLOBAL	
II. TÍTULOS	Uso de la progresión temática
III. REPASO	Uso de la progresión temática
IV. ORGANIZACIÓN	Estrategia estructural
V. LOCALIZACION DE LOS	Estrategia estructural
VI. CONSTRUCCION DEL	Estrategia estructural
VII. CONSTRUCCION DEL	Macrorreglas
SIGNIFICADO	
VIII. AUTOPREGUNTAS	Autorregulación

LECTURA GLOBAL

Consiste en pedir a los estudiantes que hagan una lectura global de todo el texto que se utiliza para la sesión. Es necesario que los estudiantes entiendan que el objeto de este primer contacto con el texto es hacerse una idea general del mismo. Además, conviene advertir que si algún término les resulta desconocido deben preguntar por su significado.

TÍTULOS O TEMA

En este paso, se pide a los alumnos que lean con detenimiento cada uno de los párrafos hasta determinar de qué se trata el párrafo. Para ayudar al estudiante a comprender la tarea puede ser útil la expresión de “busca un título”, al mismo tiempo que acordamos qué es un buen título según los siguientes criterios. a) El título debe estar presente, de una u otra manera, en

todas las oraciones del párrafo en cuestión, b) el título debe ser breve porque es la manera de llamar o referirnos al párrafo, c) el título debe reflejar el tema específico del párrafo y no el tema general de todo el texto.

La labor del instructor consiste, además, en reintroducir estos criterios en el contexto adecuado, esto es, cuando resulten necesarios para resolver la tarea o un problema que surja en el transcurso de su realización. Por ejemplo, cuando se discute si un determinado título expresa o no de que trata el párrafo, puede plantear a toda la clase “¿cómo saber de qué trata el párrafo? Lo cual facilita la creación de un contexto adecuado para fijar el criterio y su sentido.

Una vez aclarados la naturaleza y el sentido de la operación, se dice a los alumnos que cuando hayan decidido el título de un determinado párrafo, lo escriban en el margen izquierdo del párrafo correspondiente. Cuando todos los alumnos hayan creado su propio título, se pasa a discutir entre todos cuáles y por qué son los adecuados.

REPASO

Una vez analizado un párrafo determinado, se propone que antes de buscar el título del párrafo siguiente recuerden los títulos precedentes.

Cuando se hayan analizado todos los párrafos y antes de considerar la organización conviene tener presentes a la vez todos los títulos.

ORGANIZACIÓN

Alcanzado el punto tres, introducimos la explicación de las superestructuras. Los estudiantes deben llegar a comprender que existen formas para organizar los textos, y que, por lo tanto, textos con contenidos muy diferentes pueden no obstante tener la misma organización. Nosotros utilizamos textos breves, previamente analizados, que sirvieron de apoyo a la

explicación de las estructuras y nos sirvieron para confirmar que los estudiantes entendían la noción de organización textual (ver sección de anexos).

Una vez desarrolladas estas explicaciones, si es necesario, se regresa al punto anterior del programa, esto es, a repasar los temas tratados en el texto. A continuación, se plantea a los estudiantes que determinen cuál es la organización del texto. El procedimiento es el mismo que el seguido en el caso de la actividad TÍTULOS. Cada estudiante determina por su cuenta cuál es la organización del texto, aporta su conclusión al resto de sus compañeros y discuten las diferentes alternativas. Finalmente, se determina cuál o cuáles de las organizaciones posibles corresponden al texto. Se ha elaborado los diversos esquemas después de la primera sesión y los puse a la vista de todos los estudiantes durante el resto de las sesiones.

LOCALIZACION DE LOS COMPONENTES

Decidida la organización básica, los alumnos deben localizar en el texto la presencia de las categorías básicas de organización. Esto es, si el texto se organizase como una relación de causalidad, deben localizar en qué parte del texto o del párrafo figura el antecedente y en qué otra parte se describe el consecuente. Si se tratase de una descripción, dónde se encuentra el desarrollo de cada uno de los rasgos o atributos asignados a la entidad. Y si se tratase de una comparación, dónde se encuentran las diferencias o las semejanzas.

CONSTRUCCION DEL ESQUEMA

Consiste en construir un esquema gráfico que refleje la relación y sus componentes, los estudiantes primero trabajan de manera individual, para

posteriormente acordar entre todos el esquema definitivo.

CONSTRUCCION DEL SIGNIFICADO

En este paso, los estudiantes deben rellenar los cuadros del esquema con la información apropiada. Para ello deben extraer del texto el significado básico que corresponde a cada categoría o cada cuadro del esquema. Es necesario recordar a los estudiantes que el resumen con el que deben rellenar cada cuadro del esquema no debe ser un simple título, sino un resumen completo de lo que corresponda. En este punto puede introducirse la guía para usar las macrorreglas.

AUTOPREGUNTAS

Una vez completados los pasos anteriores, se les pide a los estudiantes que autogeneren preguntas posibles sobre el texto. Es necesario recordar que hay preguntas de detalle:

¿En qué fecha...? ¿Cuántos...?, y preguntas de mayor importancia: ¿Cuáles son las soluciones...?, ¿Cuáles son las semejanzas...? Además, y como ayuda se les indica que el propio esquema puede contribuir a construir esas preguntas.

Finalmente, puede enfatizarse que si el esquema está bien hecho, debe ser capaz de contestar todas las preguntas que se planteen. También puede ser el momento de resaltar cómo un texto que ocupa toda una hoja o más, puede ser esquematizado de forma tan simple y reducida, y cómo a pesar de su sencillez puede servir para fijar todos los aspectos importantes y sus relaciones. Enseguida, presentamos el extracto de una sesión de instrucción efectuada.

TEORÍA DE VAN DICK	I. REPASO DE LOS PASOS DEL	
	INSTRUCTOR	ESTUDIANTES
CÓDIGO DE SUPERFICIE NIVEL LITERAL	Vamos a recordar los pasos antes de empezar	Leerlo todo
	Anotar en pizarrón y preguntar, ¿Después de ...?	Leemos cada párrafo
	Anoto leer párrafos y ¿Después?	Ponemos título a cada párrafo
	Eso es. ¿Qué más?	Los componentes
	¿Y después de los componentes?	El esquema
	¿Con qué continuamos?	Rellenar el esquema
	¿Y finalmente terminamos con?	Autopreguntas
TEXTO BASE NIVEL INFERENCIAL	Muy bien, vamos a empezar	Leen en silencio en
	¿Ya están poniendo el título al primer párrafo?	Siguen trabajando en silencio (otros 2 minutos)
	Díganme el primer título que han puesto	Los alumnos disertan por qué es correcto
	De la lista que está, ¿cuáles títulos quitarían?	Argumentan por qué no son un buen título
	Enfatiza las características de un buen título	Se ponen de acuerdo en cual dejarán
	Segundo párrafo, recuerden el título anterior	Atienden si este párrafo habla o no de lo mismo
	Realiza el mismo procedimiento	Realizan lo mismo que en el
	Vamos con el siguiente paso, señala relaciones	Disertan acerca de la superestructura y la acuerdan.

	Ahora, busquen los componentes y hagan el esquema. Tomen en cuenta todos los párrafos. Hagan	Van mencionando: los títulos, el número de componentes del esquema, y lo realizan.
MODELO DE SITUACIÓN NIVEL CRÍTICO	Comenta en forma individual con quien se ha equivocado	Uno, pasa a realizar el esquema en el
	Señalando RELLENAR, ¡a rellenar!	Trabajan individualmente y en silencio
	Instiga a utilizar las macrorreglas y determinar su importancia en la lectura	Solicitan ayuda individual
	Vamos con las autopreguntas	Trabajan en forma individual, tomando en cuenta el esquema.
	Comenta el pensamiento del autor dentro del context en que fueron escritos los textos	Analizan, individualmente, el pensamiento del autor de acuerdo al contexto y se formulan un nuevo juicio de valor de acuerdo a sus saberes previos.

9. Actividades:

ACTIVIDAD	CRONOGRAMA						
	M	A	M	J	J	A	S
Aplicación del pretest	x						
Sesión 1: Comprendemos un texto narrativo: "Cómo los hombres consiguieron el fuego"		x					
Sesión 2: Comprendemos un texto "La calle estrecha"			x				
Sesión 3: Comprendemos un texto: "Leyenda de coca"			x				
Sesión 4: Comprendemos un texto narrativo : Texto narrativo : "El fuego aguaruna"				x			
Sesión 5: Comprendemos un texto: "Orfeo y Eurídice"				x			
Sesión 6: Comprendemos un texto: "Mamá gaviota"					x		
Sesión 7: Comprendemos un texto : "Hellen Keller"					x		
Sesión 8: Comprendemos un texto : "Fábulas"					x		
Aplicación del postest					x		

10. Financiamiento:

La presente investigación será financiada con recursos propios de la persona responsable de la ejecución programa.

11. Presupuesto:

BIENES	MONTO TOTAL (S/.)
Sesión N° 1	13.00
Sesión N° 2	13.00
Sesión N° 3	13.00
Sesión N° 4	13.00
Sesión N° 5	13.00
Sesión N° 6	13.00
Sesión N° 7	13.00
Sesión N° 8	13.00
Sesión N° 9	13.00
Sesión N° 10	13.00
Impresiones de textos narrativos	12.00
Impresión de imágenes	10.00
Limpiatipo	2.50
Plumones	10.00
Hojas de colores	2.00
Papelografos	4.00
Papel bond	25.00
TOTAL	195.50

12. Evaluación:

La evaluación del programa estrategias metodológicas será permanente y formativa durante el desarrollo de las diez sesiones, pues al culminar cada una de ellas se aplicará un cuestionario que compruebe la eficacia del programa y su incidencia en la comprensión de textos.

Al término de las diez sesiones de clases se evaluará de forma sumativa aplicando un cuestionario que mide la eficacia del programa en la comprensión de textos.

CONCLUSIONES

El diagnóstico realizado mediante la aplicación del pre test al grupo experimental, muestra que el nivel de desarrollo de la comprensión de textos por parte de los estudiantes del Segundo Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” -Ferreñafe, a través de la aplicación de un pre- test” se encontraba en inicio.

El proceso de investigación aporta como resultado un Programa de estrategias metodológicas basadas en Van Dijk que ha contribuido al desarrollo de la Comprensión de textos en los estudiantes de Segundo Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” - Ferreñafe.

La aplicación del Programa de metodológicas basadas en Van Dijk ha resultado lo suficientemente válido; puesto que constituyó una alternativa eficaz, para mejorar la comprensión de textos en los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” – Ferreñafe.

Los resultados de la aplicación del post test revelan que el Programa de Programa de metodológicas basadas en Van Dijk ha contribuido en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de Segundo Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” - Ferreñafe.

Al contrastar los resultados del estudio, mediante el análisis e interpretación se comprobó que el objetivo de la investigación ha sido alcanzado satisfactoriamente; dado que ha permitido elevar de manera significativa el nivel de desarrollo de la Comprensión de textos en los estudiantes de Segundo Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Augusta López Arenas” - Ferreñafe.

RECOMIENDACIONES

Aplicar el Programa de metodológicas basadas en Van Dijk en la Institución Educativa “Augusta López Arenas” - Ferreñafe; puesto que permitirá mejorar el nivel de desarrollo de la comprensión de textos en los estudiantes.

Implementar el Programa de estrategias metodológicas basadas en Van Dijk en otras Instituciones Educativas con el propósito de desarrollar la comprensión lectora y llevar a cabo de manera adecuada el proceso de aprendizaje.

Promover el desarrollo de la comprensión de textos en los estudiantes de las instituciones educativas, a partir de la aplicación del presente Programa de metodológicas basadas en Van Dijk .

Continuar investigando sobre el desarrollo de la comprensión de textos, considerando que el conocimiento en este campo es sumamente amplio e interesante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, N. (2004). Estudio comparativo del nivel de capacidades de producción de textos en los alumnos del segundo grado de educación secundaria del colegio 11521 del distrito de Pomalca y del centro educativo "Mater Admirabilis" del distrito de José Leonardo Ortiz. 2004. Tesis de Grado. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Lambayeque-Perú.
- Añamuro, G. (2006). Logros alcanzados en los dominios de la lectura y escritura en el área de comunicación integral por los alumnos que culminaron el primer ciclo de educación primaria correspondiente a tres centros educativos estatales de la Use 07 de Lima Metropolitana. Tesis de Maestría. Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Lima-Perú.
- Ausubel, D. P. (1963) The Psychology of meaningful verbal learning. Nueva York: Grune and Stratton. Ausubel, D. P. (1968) Educational Psychology: a cognitiva view .En Sandoval, M.(Ed.) Psicología educativa. México: Trillas.
- Ausubel, D. P; Novack, J.D. y Hanesian, H. (1978) Educational Psychology, 2da Ed. Nueva York: Holt Rinehart y Winston En Sandoval, M (Ed.) Psicología educativa. México: Trillas
- BBC Mundo.Com. (2007, Julio).América Latina reprueba en Lectura. (Recuperado de: <http://www.news.bbc.co>)
- Beltrán, J. (2000). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. España: Síntesis Psicológica.
- Beltran, J. (2009). Recuperado de, <http://www.unacar.mx/>
- Cairney, T. H. (2002) Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Ediciones Morata

- Caldera, R. (2005). El enfoque cognitivo de la escritura. En Educere Artículos, año 6, N° 20, febrero-marzo.
- Campos, A.L. (2010) Neuroeducación: Uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. Revista Digital. Recuperado de: http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/neuroeducacion.pdf
- Cassany, D. (2009). La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2011) Técnicas y recursos para la comprensión lectora. (Recuperado de <http://www.sole.com>)
- Chauveau, G. (2007). Elementos para una pedagogía exitosa en lectura-escritura. Memorias del III Congreso Internacional de Lectura y Escritura. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar
- Condori, L. (2008). Aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora de los alumnos de educación primaria. Tesis de Maestría. Universidad de La Habana, Cuba.
- Cooper, D. (1990) Como Mejorar la Comprensión Lectora. España: Editorial Antonio Machado.
- DiarioUchile (2012) El 84% de los chilenos no entiende lo que lee. Recuperado de: <http://radio.uchile.cl/>
- Díaz, F. (2001). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México: Mc Graw Hill.
- Díaz, H. (2008 Febrero). CNE Opina. Lima, N° 02.
- El Periódico.com (2012) Poca comprensión lectora en Europa. Recuperado de: <http://www.elperiodico.com/es>.

- Gutiérrez, A. (2009). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. México: Universidad Autónoma de Tabasco.
- GOODMAN, K. : "Lenguaje Integral". Mérida. Edit. Venezolana. 1989
- Hernández, A. (2001). Comprensión y composición escrita. Edit. Síntesis. Madrid.
- Jolibert, J. (2006). Formar niños productores de textos. Santiago de Chile: Edit. Dolmen Estudio.
- Jolibert, J. (2006). Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias de aula. Chile: Dolmen Estudio.
- La coctelera (2010) Dell Hymes y la competencia comunicativa. Recuperado de:<http://planreco>.
- Luceño, J.L. (2000) La Comprensión Lectora en Primaria y Secundaria: Estrategias Psicopedagógicas. Barcelona: Editorial Universitat.
- Mangel, A. (2002) La Historia de la Lectura. Bogotá: Editorial Norma.
- Meléndez, M. (2008). Cognición y comprensión. Madrid: Síntesis.
- Ministerio de Educación (2010) Módulo de Comprensión Lectora 3: Manual para el docente. Lima.
- Ministerio de Educación. (2004 Mayo). Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Lima, Nº 05.
- Ministerio de Educación. (2005). Diseño Curricular Nacional. Edit. Filmart. Lima.
- Ministerio de Educación. (2008). Propuesta para el desarrollo de capacidades comunicativas. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación. Manual para Docentes de Educación Primaria. Lima: MINEDU.

- Monroy, J.A. y Gómez, B. (2009) Comprensión lectora. México: Facultad de Estudios Superiores de Zaragoza - Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/>
- Nuñez, P. (2006). Taller de Comprensión lectora. España: Editorial Octaedro.
- Parodi, G., Gómez, L., Peronard, M. y Nuñez, P. (1997) Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Pérez, H. (2006) Comprensión y producción de textos educativos. Colombia: Aula Abierta.
- Peronard, M., Gómez, L.A., Parodi, G. y Nuñez, P. (1997) Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Pinzás, J. (2005). Metacognición y Lectura. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzás, J. (2001) Leer Pensando. 2ª. Ed. Perú: Editorial Fondo
- Ramírez Arce, E. (2007). Expresar, Comunicar, Comprender. Lima: Punto y Línea.
- Ripalda, J. y Martín de la Hoz, J. (2004) Programa de refuerzo de Comprensión Lectora. 2ª. Edic. Editorial Eos Gabinete de Orientación Psicológica.
- Roces, C. (2007). Estrategias de aprendizaje y motivación en la universidad. Madrid: Síntesis.
- Romero, D. C. (2013) Programa de Estrategias Metodológicas para mejorar la Comprensión Lectora en los Estudiantes de Sexto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 11015 “Comandante Elías Aguirre” de Chiclayo. Universidad César Vallejo. Tesis de Maestría.

- Rosales, E. (2009). Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y fracaso en el área curricular de Comunicación Integral. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. Perú.
- Rutas del Aprendizaje. (2013) ¿Qué y cómo deben aprender nuestros adolescentes? Lima: Ministerio de Educación.
- Solé, Isabel (1999). Estrategias de lectura. Edit. Grao Educación. Barcelona.
- Soto, V. (2003). Organizadores del conocimiento y su importancia en el aprendizaje. Biblioteca Nacional del Perú. Perú.
- Tapia, J.A. (2008) claves para la enseñanza de la comprensión lectora. Revista de Educación. Pg. 63- 93.
- Tintaya, J. (2007). Proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de 6 años. Tesis doctoral. Universidad Mayor de San Andrés. Bolivia.
- Trahtemberg, L. (2010) Perú en las pruebas PISA 2009. Recuperado de: <http://encuentro.educared.org>.
- UCM (2006) Evaluación Nacional de Rendimiento Estudiantil. Informe Pedagógico de Resultados. Perú: Ministerio de Educación
- Unesco. (2007). Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Segundo Informe OREALC. Santiago de Chile: UNESCO.
- Vallés, A. (2004). Dificultades de Aprendizaje e Intervención psicopedagógica. Edit. Madrid: Promolibro.
- Vallés, A. (2009). Dificultades de Aprendizaje e Intervención psicopedagógica. Madrid: Promolibro.

Velásquez, M. (2008) *Comprensión lectora: Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Argentina: Ediciones Colihue.

Zavaleta, V. (2014) *El Comercio*. Los tres problemas que existen en el sector educación del Perú. Recuperado de: <http://elcomercio.pe/>

Cooper, J. (1990) *Cómo mejorar la comprensión textos*. Madrid: Visor

Solé , I. (1987) Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión textos. *Infancia y Aprendizaje* , 39

Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. En *Psychological Review*. Volume 85, N° 5, pp. 363 – 394.

Kintsch, W. (1973) Reading rate as a function of the number of propositions in the base structures of sentences. *Cognitive Psychology*

Kintsch, W. (1994) *Discourse Processing*. Londres: Erlbaum. Kintsch, W. (1988) The role of knowledge in discourse comprensión: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95, (2), (163-182).

Van Dijk, T., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Van Dijk, Teun A. (1979) *Relevante assignment in Discourse comprensión*. *Discourse Processes*.

Van Dijk, Teun A. (1980) *Macrostructures*. Hillsdale, N. Lawrence Erlbaum Associates. Van Dijk T.A. y Kintsch W. (1983) *Strategies of Discourse comprensión*. Nueva York: Academic Press.



Anexo 1

TEST PARA VALORAR EL NIVEL DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AUGUSTA LÓPEZ ARENAS -FERREÑAFA.

.

Apellidos y nombres:

Objetivo: Identificar el nivel de desarrollo de la comprensión de textos en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa Augusta López Arenas -Ferreñafe

Instrucciones:

- Antes de desarrollar la prueba, lee atenta y comprensivamente lo que se te pide en cada enunciado y evitar cometer errores.
- Debes ser muy preciso y concreto en tus respuestas, por lo que debes limitarte solo a los espacios diseñados.
- Tus respuestas deben ser escritas con lapicero de tinta azul o negra, no con lápiz.
- Usa letra legible.

VALORACIONES DE LAS CATEGORÍAS

Logro destacado : 18 - 20

Logro previsto : 14 – 17

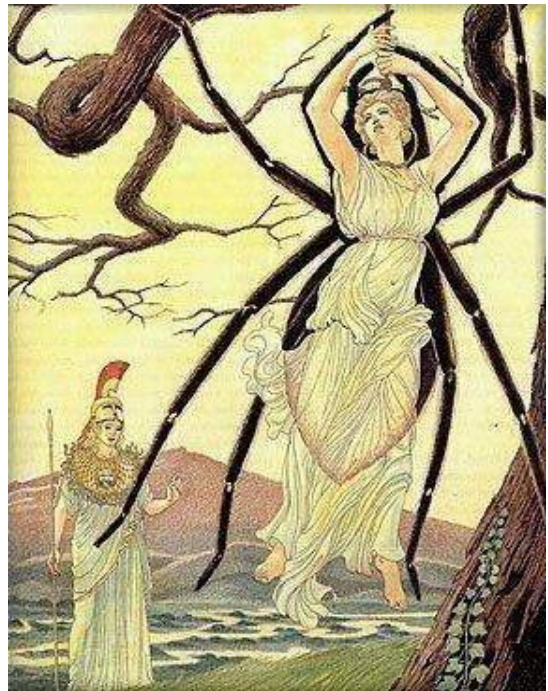
Proceso : 11 – 13

Inicio : 00 – 10

INDICACIONES: Lee los siguientes textos y responde las preguntas marcando la alternativa correcta.

ARACNE Y LA DIOSA ATENEA

Cuentan los viejos relatos inventados en la antigüedad que hace mucho, muchísimo tiempo, vivía en una lejana ciudad una joven muchacha que se llamaba Aracne. Esta muchacha trabajaba en un taller haciendo tapices. Sus tapices llegaron a tener tanta fama por su belleza que de todos los lugares acudían personas para admirarlos y todos comentaban que parecían estar realizados por la misma Atenea, diosa de las tejedoras y las bordaduras.



A Aracne aquellos comentarios no le gustaban. Pensaba que sus obras eran perfectas y no quería que se le comparara ni tan siquiera con una diosa.

Y especialmente le molestaba que algunas personas pensarán que debía su arte a las enseñanzas de la propia diosa. Por este motivo, un día desafió a Atenea a tejer un tapiz.

— Diosa Atenea — gritó Aracne — atrévete a competir conmigo tejiendo un tapiz. Así todo el mundo podrá ver quién de las dos teje mejor.

La diosa Atenea sentía realmente aprecio por Aracne y no quería hacerle daño. Por eso tomó la figura de una anciana bondadosa y se presentó ante la joven para solicitarle que fuera más modesta.

— Aracne, ¿Por qué ofendes a una Diosa? —Le dijo en tono cariñoso— Confórmate con ser la mejor tejedora del mundo y no trates de ignorante a los dioses.

— Calla, vieja estúpida —respondió Aracne airada— Si Atenea no se presenta, ante mí, es que no se siente capaz de competir conmigo.

En aquel mismo instante la vieja desapareció y en su lugar quedó la diosa Atenea dispuesta a aceptar el desafío.

Atenea y Aracne pusieron rápidamente manos a la obra. Las dos tomaron unos hilos de seda y empezaron a confeccionar unos maravillosos tapices en los que representaban a diversos personajes. Pasado el tiempo, las dos habían acabado su labor.

Atenea representó en su tapiz a los doce dioses del Olimpo, y en cada esquina bordó una escena en la que se mostraban los castigos reservados a los seres humanos que se atrevían a desafiar a los Dioses. En cambio, Aracne confeccionó un magnífico tapiz en el que se veía al mismísimo dios Zeus, padre de Atenea y jefe de todos los dioses, convertido en una vulgar serpiente.

Cuando Atenea vio que Aracne se burlaba del dios Zeus, no pudo reprimir su ira y, cogiendo el tapiz de Aracne, lo rasgó en mil pedazos mientras decía:

— Te castigaré para que en adelante aprendas a respetar a los Dioses.

Asustada por la ira de Atenea, Aracne quiso huir entre la gente. Pero Atenea la agarró por el pelo, la elevó del suelo y le dijo:

— Te condenó a vivir para siempre suspendida en el aire, tejiendo y tejiendo sin cesar.

Y al instante, Aracne quedó convertida en una araña que, desde entonces, continúa tejiendo su tela sin parar.

DESPUÉS DE LEER CONTESTA LAS PREGUNTAS:

1. ¿Qué dice el texto sobre Atenea?

- a) Es diosa de las tejedoras y las bordaduras
- b) Enseñó el arte de tejer a Aracne
- c) Representó en su tapiz a Zeus convertido en serpiente.
- d) Sentía envidia de Aracne y quería hacerle daño.

2. ¿Qué hizo Atenea con el tapiz de Aracne?

- a) Lo destrozó en varios pedazos.
- b) Lo elevó del suelo y lo hizo desaparecer.
- c) Lo convirtió en una telaraña.
- d) Dibujó sobre el tapiz escenas donde se castigaba a los humanos.

3. ¿Cuál es el MARCO de la narración leída?

- a) Atenea tomó la figura de una anciana bondadosa y se presentó ante la joven para solicitarle que fuera más modesta.

- b) Cuentan los viejos relatos inventados en la antigüedad que hace mucho, muchísimo tiempo, vivía en una lejana ciudad una joven muchacha que se llamaba Aracne.
- c) Y al instante, Aracne quedó convertida en una araña que, desde entonces, continúa tejiendo su tela sin parar.
- d) A Aracne aquellos comentarios no le gustaban. Pensaba que sus obras eran perfectas y no quería que se le comparara ni tan siquiera con una diosa.

4. ¿Qué tipo de narración es el que acabas de leer?

- a) leyenda
- b) cuento
- c) mito
- d) fábula

5. Reconstruye la secuencia del texto:

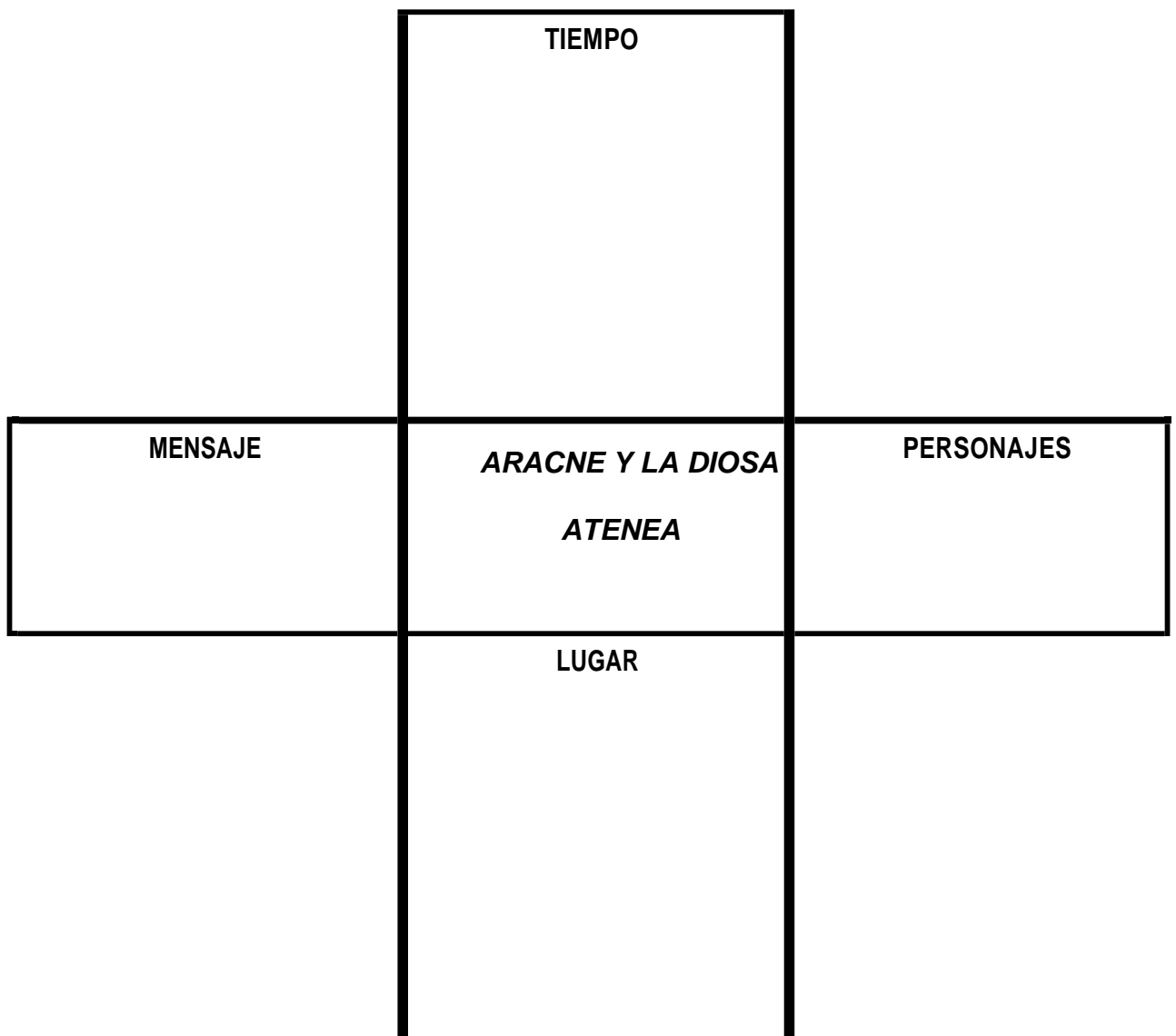
- I. La diosa Atenea tomó la figura de una anciana. ()
- II. Aracne representó en su tapiz a Zeus convertido en serpiente. ()
- III. Aracne desafió a la diosa Atenea a tejer un tapiz. ()
- IV. Atenea castigó a Aracne convirtiéndola en araña. ()
- V. Aracne no le gustaba que la compararan con la diosa Atenea. ()
- VI. Aracne era una muchacha famosa por sus bellos tejidos. ()
- a) VI, I, V, III, IV, II
- b) VI, I, III, V, II, IV
- c) II, V, VI, I, III, IV
- d) VI, V, III, I, II, IV

6. ¿Qué enunciado parafrasea mejor el siguiente fragmento?

*— Aracne, ¿Por qué ofendes a una Diosa? —Le dijo en tono cariñoso—
Confórmate con ser la mejor tejedora del mundo y no trates de ignorante
a los Dioses.*

- a) La anciana se dirigió cariñosamente a Aracne y le preguntó ¿Por qué me maltratas? Solo alébrate con ser la mejor tejedora del mundo y no ofendas a los dioses.
- b) La anciana le dijo tímidamente a Aracne que ya no continuara ofendiendo a los dioses por que recibiría un castigo.
- c) La abuela afectuosamente le pregunto a Aracne ¿Por qué humillas a Atenea? Resígnate a ser la mejor tejedora del mundo y no insultes a las divinidades.
- d) La anciana le hablo fuertemente a Aracne y le interrogó ¿Por qué insultas a Atenea? Solo siéntete orgullosa de ser la mejor tejedora y no humilles a los dioses.

7. Completa el organizador gráfico : CRUZ CATEGORIAL



- a) Aracne, Atenea / ciudad cercana/ hace mucho tiempo/ ser humildes
- b) Aracne, Atenea, Zeus / lejana ciudad/ en la antigüedad/ ser soberbios
- c) Aracne, Atenea/ lejana ciudad/ hace muchos años / ser humildes
- d) Aracne, anciana, Zeus, Atenea / lejana ciudad / hace muchísimo tiempo/
ser soberbios

8. ¿Qué semejanza hay entre Atenea y Aracne?

- a) Ambas tenían una gran habilidad para tejer.
- b) A ambas no les gustaba que las compararán.
- c) Ambas decían ser las mejores tejedoras.
- d) Ambas tenían una antipatía hacia la otra.

9. Según la narración ¿qué significa “desafío”?

- a) Atenea empezó a confeccionar un maravilloso tapiz.
- b) Atenea quería castigar a Aracne.
- c) Atenea enfrentó una situación difícil.
- d) Atenea aceptó la competencia de tejido.

10. ¿Qué hubiera sucedido si Aracne hubiera sido respetuosa?

- a) Sus tapices los comprarían hasta los dioses.
- b) La gente la hubiera querido más.
- c) Zeus la hubiera convertido en diosa.
- d) La diosa atenea no la hubiera castigado.

11. ¿Qué hubiera sucedido si Atenea no hubiera castigado a Aracne?

- a) Ella continuaría ofendiendo a los dioses.
- b) Viviríamos en un mundo sin arañas.
- c) Aracne se hubiera convertido en diosa de las tejedoras.
- d) Zeus hubiera castigado a minerva

12. ¿Qué característica tenía Aracne?

- a) Temerosa
- b) Humilde
- c) Respetuosa
- d) Desafiante

13. ¿De qué trata el siguiente párrafo?

“Atenea y Aracne pusieron rápidamente manos a la obra. Las dos tomaron unos hilos de seda y empezaron a confeccionar unos maravillosos tapices en los que representaban a diversos personajes. Pasado el tiempo, las dos habían acabado su labor”

- a) Aparición sorpresiva de Minerva.
- b) Explicación de los bordados de Aracne y Atenea.
- c) Discusión entre Aracne y atenea.
- d) Realización del reto entre Aracne y atenea.

14. ¿De qué trata el siguiente fragmento?

— Te castigaré para que en adelante aprendas a respetar a los Dioses.

Asustada por la ira de Atenea, Aracne quiso huir entre la gente. Pero atenea la agarró por el pelo, la elevó del suelo y le dijo:

— Te condenó a vivir para siempre suspendida en el aire, tejiendo y tejiendo sin cesar.

Y al instante, Aracne quedó convertida en una araña que, desde entonces, continúa tejiendo su tela sin parar.

- a) El triunfo de Aracne
- b) El castigo de Aracne
- c) La furia de Aracne.
- d) La muerte de Aracne

15. ¿Cuál es el propósito del texto?

- a) Describir el mal actuar de Aracne.
- b) Persuadir a las personas de practicar la humildad.
- c) Dar a conocer la venganza de Atenea.

d) Narrar el origen de la araña.

16. ¿Por qué crees que el autor hace uso de la raya (—) en varias ocasiones?

*— Aracne, ¿Por qué ofendes a una Diosa? —Le dijo en tono cariñoso—
Confórmate con ser la mejor tejedora del mundo y no trates de ignorante a
los Dioses. — Calla, vieja estúpida —respondió Aracne airada— Si Atenea
no se presenta, ante mí, es que no se siente capaz de competir conmigo.*

- a) Señalar lo más interesante de la narración.
- b) Resaltar que los personajes se expresan con energía.
- c) Reproducir los diálogos de los personajes.
- d) Indicar que el narrador no interviene en la narración.

17. ¿Cuál es la intención del autor en el siguiente fragmento?

*La diosa Atenea sentía realmente aprecio por Aracne y no quería
hacerle daño. Por eso tomó la figura de una anciana bondadosa y se
presentó ante la joven para solicitarle que fuera más modesta.*

- a) Destacar lo protectora que es la diosa Atenea.
- b) Dar a conocer lo rencorosa que es la diosa Atenea.
- c) Resaltar la tolerancia de la diosa Atenea.
- d) Describir lo afectuosa que es la diosa Atenea.

18. Si ser indulgente es “castigar sin demasiada dureza” ¿Qué tendría que haber hecho Atenea para ser “indulgente”?

- a) Reconocer que Aracne era mejor tejedora que ella.
- b) Desaparecer a Aracne por siempre.
- c) Abrazar y perdonar a Aracne.
- d) Transforma a Aracne en araña por un breve tiempo.

19. ¿Te parece correcta la actitud de Aracne?

— *Calla, vieja estúpida* —respondió Aracne airada— *Si Atenea no se presenta, ante mí, es que no se siente capaz de competir conmigo.*

- a) Sí, porque la anciana se metió en un asunto que no le corresponde.
- b) No, porque hay que practicar el respeto y la modestia.
- c) No, porque todos seremos ancianos algún día.
- d) Sí, porque Aracne no pidió los consejos de la anciana.

20. ¿Cómo crees que demostró Atenea el cariño que sentía por Aracne?

- a) Aceptando el desafío de Aracne.
- b) Transformándola en una araña.
- c) Enseñó a Aracne el arte de tejer.
- d) Aconsejándole sobre su mala conducta.



SESIÓN DE APRENDIZAJE 1/8

Comprendemos un texto narrativo “Cómo los hombres consiguieron el fuego”

I. DATOS GENERALES:

1. AREA : COMUNICACIÓN
2. GRADO Y SECCIÓN: SEGUNDO AÑO “A”
3. DOCENTE : Luis Soto Bonilla
4. DURACIÓN : 2 HORAS

II. APRENDIZAJE ESPERADO:

COMPETENCIA	TEORÍA DE VAN DIJK	CAPACIDADES	INDICADOR
Comprende de textos escritos	CÓDIGO DE SUPERFICIE NIVEL LIETERAL	Recupera información de diversos textos escritos	<input type="checkbox"/> Localiza información relevante Reconoce la silueta o estructura del texto. Reconstruye la secuencia del texto.
		Reorganiza información de diversos textos escritos	<input type="checkbox"/> Parafrasea el contenido del texto. <input type="checkbox"/>

		<p>Construye organizadores gráficos</p> <p>Establece diversas relaciones entre las ideas del texto.</p>
<p>TEXTO BASE</p> <p>NIVEL</p> <p>INFERENCIAL</p>	<p>Infiere el significado de los textos escritos</p>	<p><input type="checkbox"/> Deduce el significado de palabras, expresiones o frases con sentido figurado.</p> <p>Deduce relaciones de causa efecto.</p> <p>Deduce las características y cualidades de personajes.</p> <p><input type="checkbox"/> Deduce el tema central y los subtemas.</p> <p><input type="checkbox"/> Deduce el propósito de un texto</p>

	<p>MODELO DE SITUACIÓN</p> <p>NIVEL CRÍTICO</p>	<p>Reflexiona sobre la forma, contenido de los textos escritos</p>	<p><input type="checkbox"/> Explica la intención del autor en el uso de recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.</p> <p><input type="checkbox"/> Opina sobre las ideas del texto.</p>
--	---	--	--

III. DESARROLLO DE LA SESIÓN

SECUENCIA DIDACTICA	ESTRATEGIAS
<p>Antes de la lectura</p>	<p>1. Estrategia:</p> <p>Se anima a los estudiantes a establecer y escribir su propósito de lectura.</p> <div data-bbox="486 1294 1377 1406" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Voy a leer esta narración para _____</p> </div> <p>2. Estrategia:</p> <p>A través de una lluvia de ideas se activa el conocimiento previo.</p> <div data-bbox="486 1608 1385 1702" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>¿Cómo crees que los hombres consiguieron el fuego?</p> </div> <p>3. Estrategia:</p> <p>Se solicita a los estudiantes formular predicciones sobre el contenido del texto partiendo de las marcas significativas.</p>

	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>¿De qué crees que trata el texto?</p> </div>
Durante la lectura	<p>4. Los estudiantes realizan una lectura oral del texto propuesto la lectura oral.</p>
	<p>5. Estrategia: Se anima a los estudiantes a resumir las ideas del texto.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p><i>Parafrasea lo anteriormente leído</i></p> </div> <p>6. Los estudiantes continúan con la decodificación del texto a través de una lectura oral.</p> <p>7. Estrategia: A través de una lluvia de ideas se motiva a los estudiantes a formular predicciones.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p><i>¿Qué crees que hará el jefe de la tribu para conseguir el fuego?</i></p> </div> <p>8. Los estudiantes continúan con la decodificación del texto a través de una lectura oral.</p> <p>9 Estrategia: A través de una lluvia de ideas se propicia que los estudiantes formulen preguntas sobre el contenido del texto.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p><i>Formula preguntas sobre lo que has leído</i></p> </div> <p>Los estudiantes continúan con la decodificación del texto a través de una lectura oral hasta terminar el texto.</p>
Después de la lectura	<p>10. Estrategia: La maestra elabora un resumen del texto propuesto con la participación de los estudiantes.</p>

IV. EVALUACIÓN:

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES	INSTRUMENTOS
Comprende de textos escritos	<input type="checkbox"/> Localiza información relevante <input type="checkbox"/> Reconoce la silueta o estructura del texto. <input type="checkbox"/> Reconstruye la secuencia del texto.	CUESTIONARIO
	<input type="checkbox"/> Parafrasea el contenido del texto. <input type="checkbox"/> Construye organizadores gráficos <input type="checkbox"/> Establece diversas relaciones entre las ideas del texto.	
	<input type="checkbox"/> Deduce el significado de palabras, expresiones o frases con sentido figurado. <input type="checkbox"/> Deduce relaciones de causa efecto. <input type="checkbox"/> Deduce las características y cualidades de personajes. <input type="checkbox"/> Deduce el tema central y los subtemas. <input type="checkbox"/> Deduce el propósito de un texto	
	<input type="checkbox"/> Explica la intención del autor en el uso de recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia. <input type="checkbox"/> Opina sobre las ideas del texto.	

PROGRAMA DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS: SESIÓN N° 1

ANTES DE LA LECTURA:

Estrategia 1: Escribe cuál será tu propósito de tu lectura:

Voy a leer esta narración para

Estrategia 2: Activamos el conocimiento previo:

¿Cómo crees que los hombres consiguieron el fuego?

Estrategia 3: Establecemos predicciones sobre el texto:

Observa las marcas significativas y contesta: ¿De qué crees que trata el texto?

Cómo los hombres consiguieron el fuego



DURANTE LA LECTURA:

Cómo los hombres consiguieron el fuego

Hace millones de años, los hombres no conocían el fuego y se alimentaban de la carne cruda de los animales y peces que atrapaban.

Un día, unos cazadores que iban por un monte sintieron un extraño y agradable olor. Lo siguieron y encontraron a una tortuga cocinando carne en una fogata. Esta les ofreció un poco de carne y descubrieron que su sabor era exquisito.

Cuando regresaron a la tribu, contaron lo que habían presenciado. El jefe les preguntó por qué no habían traído aquello que producía tan deleitoso sabor en la carne. Un cazador respondió que habían tratado de agarrarlo, pero que el fuego hacía mucho daño. Otro explicó que lo traían en un palo y la lluvia lo apagó.

Estrategia 4 : Parafrasea lo anteriormente leído

El jefe de la tribu les siguió haciendo preguntas, y así llegó a saber que el fuego era más caliente que el sol, pero que un poco de lluvia bastaba para consumirlo; y qué si dejaban de alimentarlo con palos y hojas secas, entristecía y moría.

Finalizada la conversación, el jefe decidió ir a pedirle a la tortuga que le prestara el fuego, pero se negó.

Elabora una predicción ¿Qué crees que hará el jefe de la tribu para conseguir el fuego?

Entonces decidió espiarla.

Después de varios días, vio que la tortuga cazó un sajino y lo llevó donde había un palo y unos pedazos de madera con manchas negras. Luego de colocar un poco de hojas secas sobre los pedazos de madera, la tortuga cogió dos piedras, las friccionó durante largo rato y las acomodó sobre las hojas. Después sopló hasta que comenzó a salir humo y, finalmente lenguas de fuego.

La tortuga cogió una presa de carne y, cuando iba a asarla en el fuego, el jefe de la tribu la sorprendió y le dijo:

- ¡Ya te descubrí! Enséñame para que los hombres también podamos asar nuestra carne.

La tortuga se negó y el jefe amenazó con torturarla. Entonces la tortuga le dijo:

-No me castigues: Yo te enseñaré.

Estrategia 5: Formula preguntas sobre lo que has leído:

El animal volvió a coger dos piedras del camino y las friccionó con fuerza hasta que salieron chispas. El jefe de la tribu quiso hacer lo mismo, pero al sentir que las piedras estaban un poco calientes, las soltó asustado.

Entonces la tortuga le dijo:

-Te regalo estas piedras para que puedas hacer fuego. Busca unas iguales en el río cuando las necesites. Y recuerda que el fuego es un buen servidor. Pero deberás vigilarlo todo el tiempo, pues si se escapa, puede quemar las chozas y también a todos los de tu pueblo. Por eso yo no quería confiar mi secreto a nadie.

Desde entonces los habitantes de la selva pueden guisar sus alimentos y calentarse por las noches.

DESPUÉS DE LA LECTURA:

Estrategia 6: Verificación de predicciones

Estrategia 7: Elabora un resumen del texto leído: (A la espalda)

CUESTIONARIO

1. ¿De qué se alimentaban los hombres hace millones de años?

- a) De diversos vegetales c) De la carne cruda del animal
- b) De las aves y peces que atrapaban d) De frutas deliciosas

2. ¿Cómo era el olor que los cazadores sintieron cuando iban por el monte?

- a) Extraño y agradable c) Fuerte y penetrante
- b) Atrayente y misterioso d) Conocido y exquisito

3. ¿Cuál es el marco de la narración?

- a) Un día, hace millones de años, unos cazadores que iban por un monte sintieron un extraño y agradable olor.
- b) Cuando los hombres regresaron a la tribu, contaron lo que habían presenciado

- c) La tortuga le regalo piedras a los hombres para que puedan hacer fuego.
- d) El jefe de la tribu decidió ir a espiar a la tortuga.

4. Reconstruye la secuencia del texto:

- I. Desde entonces los habitantes de la selva pueden guisar sus alimentos y calentarse por las noches. ()
- II. El jefe decidió ir a pedirle a la tortuga que le prestara el fuego. ()
- III. Un cazador contó que el fuego hacia mucho daño. ()
- IV. Unos cazadores encontraron a una tortuga cocinando carne en una fogata. ()

- a) IV, III, II, I
- b) IV, I, III, II
- c) I,II,III,IV
- d) III, II, IV, I

5. Parafrasea el siguiente párrafo:

El jefe de la tribu les siguió haciendo preguntas, y así llegó a saber que el fuego era más caliente que el sol, pero que un poco de lluvia bastaba para consumirlo; y que si dejaban de alimentarlo con palos y hojas secas, entristecía y moría.

5. Completa el organizador gráfico tabla con la narración leída:

MARCO	INICIO	NUDO	DESENLACE

6. **¿Cuál es la relación entre las palabras asar y guisar?**

- a) Son sinónimas c) No guardan relación
- b) Son antónimas d) Son homófonas

8. **Explica con tus palabras qué quiere decir “deleitoso”:**

9. **No es una característica de la tortuga:**

- a) Sabia c) Responsable
- b) Confiada d) Cuidadosa

10. **En la narración se establece una relación de PROBLEMA- SOLUCIÓN:**

PROBLEMA	SOLUCIÓN

11. **¿Qué hubiese sucedido si la tortuga no confiaba su secreto a los hombres?**

12. **¿De qué trata el siguiente fragmento?**

Luego de colocar un poco de hojas secas sobre los pedazos de madera, la tortuga cogió dos piedras, las friccionó durante largo rato y las acomodó sobre las hojas. Después sopló hasta que comenzó a salir humo y, finalmente lenguas de fuego.

- a) Procedimiento para conseguir el fuego.
- b) Descubrimiento del fuego
- c) Uso del fuego en la alimentación
- d) Materiales para producir fuego

13. ¿Cuál es el propósito del texto?

- a) Describir el egoísmo de la tortuga para con los hombres.
- b) Dar a conocer el descubrimiento del fuego por el hombre.
- c) Explicar cómo la tortuga descubrió el fuego
- d) Convencer a las personas de ser responsables del uso del fuego.

14. ¿Crees que la tortuga fue precavida con el fuego o más bien egoísta?

15. ¿Por qué crees que el autor hace uso de la raya (-) en varias ocasiones?

- ¡Ya te descubrí! Enséñame para que los hombres también podamos asar nuestra carne.

La tortuga se negó y el jefe amenazó con torturarla. Entonces la tortuga le dijo:

-No me castigues . Yo te enseñaré.

16. ¿Cuál es la intención del autor en el siguiente fragmento?

Y recuerda que el fuego es un buen servidor. Pero deberás vigilarlo todo el tiempo, pues si se escapa, puede quemar las chozas y también a todos los de tu pueblo. Por eso yo no quería confiar mi secreto a nadie.

- a) Advertir sobre el peligro del fuego.
- b) Dar a conocer los beneficios del fuego
- c) Explicar que el fuego debe mantenerse en secreto.
- d) Explicar el egoísmo de la tortuga.

17. Deduce el significado de la palabra: “Estrecha”

El jefe de la tribu les siguió haciendo preguntas, y así llegó a saber que el fuego era más caliente que el sol, pero que un poco de lluvia bastaba para consumirlo; y que si dejaban de alimentarlo con palos y hojas secas, entristecía y moría.

- a) Comerlo b) Comprarlo c) Apagarlo d) Tenerlo

18. ¿Cómo amenazó el jefe de la tribu a la tortuga?

- a) Asesinarla c) Quemarla
b) Torturarla d) Encarcelarla

19. ¿Qué animal atrapó la tortuga?

- a) Sajino b) Zorro c) Leopardo d) Avecita

20. ¿De qué se alimenta el fuego?

- a) Hojas secas
b) Papel
c) Lluvia
d) Piedras del río



SESIÓN DE APRENDIZAJE 2

Comprendemos un texto narrativo “La calle estrecha”

I. DATOS GENERALES:

1. AREA : COMUNICACIÓN
2. GRADO Y SECCIÓN: SEGUNDO GRADO “A”
3. DOCENTE : Luis Soto Bonilla
4. DURACIÓN : 2 HORAS

II. APRENDIZAJE ESPERADO:

COMPETENCIA	TEORÍA DE VAN DIJK	CAPACIDADES	INDICADOR
Comprende de textos escritos	CÓDIGO E SUPERFICIE NIVEL LITERAL	Recupera información de diversos textos escritos	<input type="checkbox"/> Localiza información relevante <input type="checkbox"/> Reconoce la silueta o estructura del texto. Reconstruye la secuencia del texto.
		Reorganiza información de diversos textos escritos	<input type="checkbox"/> Parafrasea el contenido del texto. <input type="checkbox"/> Construye organizadores gráficos Establece diversas relaciones entre las ideas del texto.

<p>TEXTO BASE</p> <p>NIVEL</p> <p>INFERENCIAL</p>	<p>Infiere el significado de los textos escritos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Deduce el significado de palabras, expresiones o frases con sentido figurado. <input type="checkbox"/> Deduce relaciones de causa efecto. <input type="checkbox"/> Deduce las características y cualidades de personajes. <input type="checkbox"/> Deduce el tema central y los subtemas. <input type="checkbox"/> Deduce el propósito de un texto
<p>MODELO DE SITUACIÓN</p> <p>NIVEL</p> <p>CRÍTICO</p>	<p>Reflexiona sobre la forma, contenido de los textos escritos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Explica la intención del autor en el uso de recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia. <input type="checkbox"/> Opina sobre las ideas del texto.

III. DESARROLLO DE LA SESIÓN

<p>SECUENCIA DIDACTICA</p>	<p>ESTRATEGIAS</p>
----------------------------	--------------------

<p>Antes de la lectura</p>	<p>1. Estrategia 1:</p> <p>Se anima a los estudiantes a establecer y escribir su propósito de lectura.</p> <p>Voy a leer esta narración para _____</p> <p>2. Estrategia 2:</p> <p>A través de una lluvia de ideas se activa el conocimiento previo.</p> <div data-bbox="435 689 1414 846" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>¿Qué significa la palabra “estrecha”? ¿Qué consecuencias trae una calle estrecha?</p> </div> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>3. Estrategia 3:</p> <p>Se solicita a los estudiantes formular predicciones sobre el contenido del texto partiendo de las marcas significativas.</p> <div data-bbox="456 1218 1390 1308" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>¿De qué crees que trata el texto?</p> </div>
<p>Durante la lectura</p>	<p>4. Los estudiantes realizan una lectura oral del texto propuesto.</p> <p>5. Estrategia 4:</p> <p>Se anima a los estudiantes a resumir las ideas del texto.</p>
	<div data-bbox="456 1608 1414 1675" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Parfrasealo anteriormente leído</p> </div> <p>6. Los estudiantes continúan con la decodificación del texto a través de una lectura oral.</p> <p>7. Estrategia 5:</p>

	<p>A través de una lluvia de ideas se motiva a los estudiantes a formular predicciones.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"><i>¿Qué hará el labrador ahora?</i></div> <p>8. Estrategia 6:</p> <p>A través de una lluvia de ideas se motiva a los estudiantes a formular predicciones.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"><i>Elabora una predicción ¿Qué le dirá el alcalde al labrador para ayudarlo?</i></div> <hr style="width: 20%; margin: 10px auto;"/> <p>9. Los estudiantes continúan con la decodificación del texto a través de una lectura oral.</p> <p>10. Estrategia 7:</p> <p>A través de una lluvia de ideas se propicia que los estudiantes formulen preguntas sobre el contenido del texto.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"><i>Formula preguntas sobre lo que has leído:</i></div> <p>Los estudiantes continúan con la decodificación del texto a través de una lectura oral hasta terminar el texto.</p>
Después de la lectura	<p>11. Estrategia 8 :</p> <p>Se realiza la verificación de predicciones.</p> <p>12. Estrategia 9:</p> <p>La maestra elabora un resumen del texto propuesto con la participación de los estudiantes.</p>

IV. EVALUACIÓN:

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES	INSTRUMENTOS
Comprende de textos escritos	<input type="checkbox"/> Localiza información relevante. <input type="checkbox"/> Reconoce la silueta o estructura del texto. <input type="checkbox"/> Reconstruye la secuencia del texto.	CUESTIONARIO
	<input type="checkbox"/> Parafrasea el contenido del texto. <input type="checkbox"/> Construye organizadores gráficos. <input type="checkbox"/> Establece diversas relaciones entre las ideas del texto.	
	<input type="checkbox"/> Deduce el significado de palabra. <input type="checkbox"/> Deduce relaciones de causa efecto. <input type="checkbox"/> Deduce las características y cualidades de personajes. <input type="checkbox"/> Deduce el tema central y los subtemas. <input type="checkbox"/> Deduce el propósito de un texto	
	<input type="checkbox"/> Explica la intención del autor en el uso de recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia. <input type="checkbox"/> Opina sobre las ideas del texto.	

PROGRAMA DE ESTRATEGIAS METODÓLOGICAS: SESIÓN N° 2

ANTES DE LA LECTURA:

ESTRATEGIA 1: Escribe cuál será tu propósito de tu lectura:

Voy a leer esta narración para

ESTRATEGIA 2: Activamos el conocimiento previo:

¿Qué significa la palabra “estrecha”? ¿Qué consecuencias trae una calle estrecha? ¿Qué es un buey?

ESTRATEGIA 3: Establecemos PREDICCIONES SOBRE EL TEXTO:

Observa las marcas significativas y contesta: ¿De qué crees que trata el texto?



DURANTE LA LECTURA:

La calle estrecha

Había una vez un pueblecito donde las calles eran muy estrechas. Para que pudieran pasar los animales sin molestar a las personas, el alcalde había dado la orden de que siempre que pasara alguien con un animal, fuera diciendo en voz alta: “Apártense, por favor”.

Un día, un labrador volvía con su buey y, vio a dos hombres hablando a la mitad de la calle. Eran unos hombres muy ricos y orgullosos, así que, cuando el labrador se acercó y les gritó:

¡Apártense, por favor!, ellos no le hicieron caso y siguieron hablando.

ESTRATEGIA 4:

Parafrasea lo anteriormente leído

Al labrador no le dio tiempo de parar al buey, y el animal, al pasar, empujó a los dos hombres y los tiró al suelo. Como sus ropas se llenaron de barro, los hombres muy enfadados, le dijeron al labrador:

- ¡Mira lo que nos ha hecho tu buey! Ahora tendrás que comprarnos tarjes nuevos. Si no lo haces, mañana te denunciaremos al alcalde.

ESTRATEGIA 5:

Elabora una predicción ¿Qué hará el labrador ahora?

Entonces, el labrador fue a ver al alcalde y le contó lo ocurrido. El alcalde, que era un hombre justo y muy listo, le dijo:

ESTRATEGIA 6: *Elabora una predicción ¿Qué le dirá el alcalde al labrador para ayudarlo?*

- No te preocupes. Mañana, cuando vengán a denunciarte esos dos ricachones, tú vienes también y te haces el mudo. Oigas lo que oigas tú no digas nada.

Al día siguiente, se presentaron todos ante el alcalde, y los dos ricachones acusaron al labrador de pasar con el buey sin avisar y atropellarlos.

- ¿Por qué no avisaste a estos hombres para que se apartaran? –preguntó el alcalde al labrador.

El alcalde le hizo varias preguntas más, pero el labrador no dijo ni “mu”. Entonces, el alcalde les dijo a los ricachones que aquel labrador debía ser mudo.

-¡Qué va a ser mudo! – respondieron rápidamente los dos hombres- Ayer lo oímos hablar en la calle, ¡y bien alto! Nos gritó que nos apartáramos.

ESTRATEGIA 7: *Formula preguntas sobre el texto que has leído:*

- Entonces – dijo el alcalde-, si el labrador les avisó de que se apartarán y no lo hicieron, la culpa es de ustedes. Y por haber acusado injustamente a este hombre, le darán diez monedas de plata cada uno.

DESPUÉS DE LA LECTURA:

ESTRATEGIA 8: Verificación de predicciones

ESTRATEGIA 9: *Elabora un resumen del texto leído: (A la espalda)*

PROGRAMA DE ESTRATEGIAS DE LECTURA:

SESIÓN N° 7

ANTES DE LA LECTURA:

ESTRATEGIA 1: Escribe cuál será tu propósito de lectura:

Voy a leer esta narración para

ESTRATEGIA 2: Activamos el conocimiento previo:

e) ¿Qué es una biografía?

f) ¿Crees que una persona ciega y sorda puede llegar a ser famosa?

Menciona ejemplos

ESTRATEGIA 3: Establecemos predicciones sobre el texto:

Observa las marcas significativas y contesta: ¿De qué crees que trata el texto?

HELEN KELLER: DEL SILENCIO A LA PALABRA



DURANTE LA LECTURA:

HELEN KELLER: DEL SILENCIO A LA PALABRA

Helen nació en 1880 en Alabama, Estados Unidos. Cuando tenía 19 meses de edad, sufrió una grave enfermedad que la dejó ciega y sorda para toda la vida.

Afortunadamente, Helen era una niña con mucha vitalidad y con una personalidad muy sociable. Entonces comenzó a explorar el mundo usando sus otros sentidos.

Tocaba y olía todo, sentía con sus manos los movimientos de otras personas para saber lo que hacían, ordeñaba las vacas...

Sin embargo, a los cinco años de edad comenzó a darse cuenta de que ella era diferente a las demás personas. Se percató de que todos se comunicaban entre sí, y que para ello movían la boca.

Entonces decidió colocarse entre dos personas para tocarles los labios mientras hablaban. Pero no podía entender lo que decían ni era capaz de expresarse. Por más que lo intentaba, no la entendían.

Helen se desesperaba, se ponía furiosa, se daba golpes contra la pared y pateaba las cosas. A medida que crecía, su frustración y su rabia aumentaron. Se convirtió en una niña salvaje, violenta e incontrolable.

Afortunadamente, su madre comprendió que la desesperación de Helen por comunicarse era la causa de su violencia. Entonces decidió contratar a una maestra privada. Así llegó Anne Sullivan a la familia Keller.

ESTRATEGIA 4: *Parafrasea lo anteriormente leído*

Anne provenía de una familia pobre y había perdido la visión cuando tenía cinco años. Tuvo la suerte de ser admitida en el Colegio Perkins para Ciegos, en Boston. Cuando Anne llegó a ese colegio, fue apodada "la fiera", porque era muy cabezona y también por su mal carácter pésimo comportamiento.

Por suerte, el director del colegio se dio cuenta de que Anne era una niña muy capaz. Entonces se dedicó especialmente a enseñarle y así, con el tiempo, Anne llegó a ser una de las mejores alumnas del colegio.

Después de varios años, y tras dos operaciones exitosas, Anne recobró la visión. Luego, se graduó con honores como maestra de ciegos.

ESTRATEGIA 5: *Parafrasea lo anteriormente leído*

Cuando conoció a Helen, Anne se dio cuenta de que si la niña lograba comunicarse, cambiaría sus rabietas por buena conducta. Así que su primer paso fue enseñar a Helen el alfabeto manual.

ESTRATEGIA 6: *Elabora una predicción*

¿Crees que Anne Sullivan logró cambiar la conducta de Hellen keller?

Este alfabeto, también llamado Braille en honor del hombre que lo inventó, sistema de escritura en relieve. Gracias a él, Anne le enseñó a leer a Helen.

La maestra tomaba la mano de la niña y la ponía en el contacto con el agua. Luego la hacía tocar la palabra agua en Braille. Así, Helen comprendió que cada cosa que había en el mundo tenía un nombre. Poco a poco, comenzó a aprender nuevas palabras, luego frases, luego oraciones... Anne fue preparando a su alumna, enseñándole todo lo que ella necesitaría para luego aprender a hablar.

La curiosidad de la niña no tenía límites. Y la dedicación de la maestra tampoco. Las dos empezaron a salir juntas al campo, y Helen comenzó a conocer cosas cada vez más interesantes.

Con el tiempo, Helen llegó a ser más educada y amable, y pronto aprendió a leer y escribir usando el sistema Braille.

También aprendió a leer los labios de las personas: los tocaba con sus dedos para saber qué sonidos habían emitido. Y por último, aprendió a hablar: Anne le enseñó a identificar las vibraciones que cada sonido hacía en la garganta, y Helen, poco a poco, pudo reproducir estos sonidos. Este fue el mayor logro de alguien que no podía oír absolutamente nada.

Así, Anne Sullivan no sólo le enseñó a leer y a escribir: sobre todo, le enseñó a entender y comunicarse con el mundo que existía a su alrededor. Un mundo que antes había permanecido oculto en el silencio y las tinieblas.

Anne y Helen nunca se separaron. Cuando la joven estuvo lista para asistir al colegio, su maestra la acompañó. Asistieron a una escuela para sordos y luego a otra para ciegos. La maestra actuaba como su intérprete: ella transmitía a las manos de Helen lo que los profesores decían, y la joven leía sus libros en Braille.

ESTRATEGIA 6: *Elabora una predicción*

¿Crees que Hellen Keller se conformó con hablar? ¿Qué proyectos habrá planificado para más adelante en su vida?

Helen demostró ser una excelente estudiante. Mientras estaba en la escuela, escribió "*La historia de mi vida*". Este libro tuvo un rápido éxito, y gracias a él ganó suficiente dinero para comprarse su propia casa.

Se graduó finalmente con título de honor en 1904.

Helen era muy religiosa, y su fe la ayudó a acercarse a otras personas con ceguera y dificultades económicas. Para ello, creó la Fundación Americana para Ciegos.

Recorrió el mundo, dando innumerables conferencias. También escribió otros libros y se crearon varias obras y películas sobre su vida.

Helen Keller falleció en 1968. Ella y su maestra demostraron al mundo que las más grandes dificultades pueden ser superadas con amor, fe, esfuerzo y espíritu de superación.

ESTRATEGIA 6: Promover preguntas de los alumnos *sobre el texto leído*:

DESPUÉS DE LA LECTURA:

ESTRATEGIA 8: Verificación de predicciones.

ESTRATEGIA 9: *Elabora un resumen del texto leído: (A la espalda)*

CUESTIONARIO

1. ¿Cuándo se dio cuenta Helen Keller que era diferente a las demás personas?

- a) Cuando tenía 19 meses de edad. c) Cuando conoció a Anne Sullivan
 - b) Cuando fue admitida en el colegio d) Cuando tenía cinco años de edad.
- Perkins.

2. ¿A quién apodaban “La fiera”?

- a) A Anne Sullivan c) A Anne Sullivan y Helen Keller
- b) A Helen Keller d) A La madre de Helen Keller

3. ¿Qué clase de narración es?

- a) Cuento b) Biografía c) Mito d) Leyenda

4. ¿Cuál es el nudo de la narración?

- a) Anne Sullivan llega a la familia Keller. c) Helen se convirtió en una niña violenta.
- b) Helen queda ciega y sorda para toda la vida. d) Helen aprendió a leer y escribir usando el sistema Braille.

5. Reconstruye la secuencia del texto:

- I. Helen se desesperaba, se ponía furiosa, se daba golpes y pateaba las cosas.
- II. Helen aprendió a leer y escribir usando el sistema Braille.
- III. Helen Keller falleció en 1968.
- IV. Anne Sullivan enseñó a Helen el alfabeto manual.
- V. Su madre contrata a una maestra privada.
- VI. También aprendió a leer los labios de las personas.
- VII. Helen sufrió una grave enfermedad que la dejó ciega y sorda para toda la vida.
- VIII. Mientras estaba en la escuela, escribió *La historia de mi vida*.

¿Cuál es la secuencia del texto? _____, _____, _____, _____, _____, _____, _____, _____,

6. ¿Por qué Helen actuaba de forma violenta?

- a) Porque era ciega y sorda.
- b) Porque no podía leer y escribir.
- c) Porque no podía aprender el alfabeto manual.
- d) Porque no lograba comunicarse.

7. Según la narración qué significa “percatar”:

Sin embargo, a los cinco años de edad comenzó a darse cuenta de que ella era diferente a las demás personas. Se percató de que todos se comunicaban entre sí, y que para ello movían la boca.

- a) Desear con intensidad c) Darse cuenta de algo
- b) No poder realizar algo d) N.A.

8. Según la narración qué significa “apodada”:

Anne provenía de una familia pobre y había perdido la visión cuando tenía cinco años. Tuvo la suerte de ser admitida en el Colegio Perkins para Ciegos, en Boston. Cuando Anne llegó a ese colegio, fue apodada "la fiera", porque era muy cabezona y también por su mal carácter pésimo comportamiento.

- a) Recibir un nombre distinto al que tiene. c) expulsada de un lugar.
- b) Recibir un tratamiento distinto. d) Encerrada en una habitación.

9. ¿Qué característica tenían en común Anne Sullivan y Helen Keller ?

- a) Sordas b) espíritu de superación. c) Mal carácter d) curiosas

10. Si Anne Sullivan no hubiese enseñado a Helen a comunicarse:

- a) Helen seguiría con su mal comportamiento.
- b) Helen hubiese quedado ciega y sorda para toda su vida.
- c) Helen no hubiese asistido al Colegio Perkins.
- d) Helen no hubiese recobrado la vista.

11. Si Helen Keller no escribía el libro “La historia de mi vida”:

- a) No hubiese conocido a su maestra Anne Sullivan.
- b) No hubiera podido comprarse una casa propia.
- c) No podría comunicarse con las personas de su alrededor.
- d) No hubiese cambiado su mal comportamiento.

12. ¿ Qué enunciado parafrasea mejor el texto?

- a) Helen Keller demostró ser una mujer muy inteligente.
- b) Helen Keller, con la ayuda de Anne Sullivan, logró superar las grandes dificultades que le impuso su condición de ciega y muda.
- c) Sin la ayuda de su maestra, Helen Keller nunca hubiera podido comunicarse con el mundo y llegar a ser famosa.
- d) N.A.

13. De qué trata el siguiente párrafo?

Helen se desesperaba, se ponía furiosa, se daba golpes contra la pared y pateaba las cosas. A medida que crecía, su frustración y su rabia aumentaron. Se convirtió en una niña salvaje, violenta e incontrolable.

- a) La tristeza de Helen Keller.
- b) La educación de Helen Keller.
- c) Las rabietas de Helen Keller.
- d) La enfermedad de Helen Keller.

14. ¿De qué trata el siguiente párrafo?

Recorrió el mundo, dando innumerables conferencias. También escribió otros libros y se crearon varias obras y películas sobre su vida.

- a) El espíritu de superación de Helen Keller.
- b) La amistad de Helen Keller y Anne Sullivan.
- c) Los viajes de Helen Keller.
- d) La fama de Helen Keller.

15. ¿Cuál es el propósito del texto?

- a) Contar la vida de Helen Keller y su capacidad de sobreponerse a dificultades.
- b) Explicar el origen de la amistad entre Anne Sullivan y Helen Keller.
- c) Describir el mal comportamiento de Helen Keller por no poder comunicarse.

d) Dar a conocer que hay niños que nacen sin la capacidad de comunicarse.

16. ¿Qué valores aprendes de Helen Keller y Anne Sullivan?

- a) Esfuerzo c) Amor al prójimo.
- b) Espíritu de superación d) T.A.

17. ¿Qué información es falsa acerca de Helen Keller?

- a) Aprendió a escribir usando el sistema braille.
- b) Era maestra de Anne Sullivan.
- c) Reaccionaba con furia por no poder comunicarse.
- d) Aprendió a hablar tocando los labios de las personas.

18. ¿Por qué crees que el autor usa comillas “ ” ?

Helen demostró ser una excelente estudiante. Mientras estaba en la escuela, escribió *“La historia de mi vida”*. Este libro tuvo un rápido éxito, y gracias a él ganó suficiente dinero para comprarse su propia casa.

- a) Para indicar que los personajes están hablando.
- b) Porque es el título de un libro.
- c) Porque es una aclaración del narrador.
- d) Porque es una frase importante.

19. ¿Por qué crees que el autor utilizó los puntos suspensivos ...?

Tocaba y olía todo, sentía con sus manos los movimientos de otras personas para saber lo que hacían, ordeñaba las vacas...

- a) Para indicar que lo menciona el narrador.
- b) Para indicar que expresa una acción del personaje.
- c) Para indicar el fin del párrafo.
- d) Para señalar que la narración continúa.

20. ¿Por qué el autor ha usado la coma en los siguientes fragmentos?

Helen Keller nació en 1880 en Alabama, Estados Unidos. Cuando tenía 19 meses de edad, sufrió una grave enfermedad que la dejó ciega y sorda para toda la vida.

- a) Para separar el nombre de la persona a quien le habla.
- b) Para agregar una explicación de dónde se encuentra Alabama.
- c) Para explicar las consecuencias de la enfermedad de Helen Keller
- d) N.A.

JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

1.1. Apellidos y nombres: LUIS MONTENEGRO CAMACHO

1.2. Grado académico: Doctor

1.3. Documento de identidad: 16672474

1.4. Centro de labores:

Universidad Cesar Vallejo

Universidad Señor se Sipàn

I.S.P.P. Sagrado Corazón de Jesús

1.5. Denominación del instrumento motivo de validación: Cuestionario

Título de la Investigación: APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS BASADAS EN LA TEORÍA DE VAN DIJK PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AUGUSTA LÓPEZ ARENAS –FERREÑAFE-2018.

Autor del instrumento: Bach. Luis Soto Bonilla

En este contexto ha sido considerada como experto en la materia y necesitamos sus valiosas opiniones. Evalúe cada aspecto con las siguientes categorías:

MB : Muy Bueno (4)

B : Bueno (3)

R : Regular (2)

D : Deficiente (1)

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

N°	INDICADORES	CATEGORÍAS			
		MB	B	R	D
01	La redacción empleada es clara y precisa	X			
02	Los términos utilizados son propios de la investigación científica	X			
03	Está formulado con lenguaje apropiado	X			
04	Está expresado en conductas observables	X			
05	Tiene rigor científico	X			
06	Existe una organización lógica	X			
07	Formulado en relación a los objetivos de la investigación	X			
08	Expresa con claridad la intencionalidad de la investigación	X			
09	Observa coherencia con el título de la investigación	X			
10	Guarda relación con el problema e hipótesis de la investigación	X			
11	Es apropiado para la recolección de información	X			
12	Están caracterizados según criterios pertinentes	X			

13	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias	X			
14	Consistencia con las variables, dimensiones e indicadores	X			
15	La estrategias responde al propósito de la investigación	X			
16	El instrumento es adecuado al propósito de la investigación	X			
17	Los métodos y técnicas empleados en el tratamiento de la información son propios de la investigación científica	X			
18	Proporciona sólidas bases teóricas y epistemológicas	X			
19	Es adecuado a la muestra representativa	X			
20	Se fundamenta en bibliografía actualizada	X			
VALORACIÓN FINAL		MB			

III.OPINIÓN DE APLICABILIDAD

El instrumento puede ser aplicado tal como está elaborado



Dr. LUIS MONTENEGRO CAMACHO

JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

1.1. Apellidos y nombres: ALARCON DIAZ ORLANDO

1.2. Grado académico: Doctor

1.3. Documento de identidad: 16427321

1.4. Centro de labores:

Universidad Cesar Vallejo

Colegio Nacional de "San José" de Chiclayo

1.5. Denominación del instrumento motivo de validación: Cuestionario

Título de la Investigación : APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS BASADAS EN LA TEORÍA DE VAN DIJK PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AUGUSTA LÓPEZ ARENAS –FERREÑAFE-2018.

1.7. Autor del instrumento: Bach. Luis Soto Bonilla

En este contexto ha sido considerada como experto en la materia y necesitamos sus valiosas opiniones. Evalúe cada aspecto con las siguientes categorías:

MB : Muy Bueno (4)

B : Bueno (3)

R : Regular (2)

D : Deficiente (1)

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

N°	INDICADORES	CATEGORÍAS			
		MB	B	R	D
01	La redacción empleada es clara y precisa	X			
02	Los términos utilizados son propios de la investigación científica	X			
03	Está formulado con lenguaje apropiado	X			
04	Está expresado en conductas observables	X			
05	Tiene rigor científico	X			
06	Existe una organización lógica	X			
07	Formulado en relación a los objetivos de la investigación	X			
08	Expresa con claridad la intencionalidad de la investigación	X			
09	Observa coherencia con el título de la investigación	X			
10	Guarda relación con el problema e hipótesis de la investigación	X			
11	Es apropiado para la recolección de información	X			
12	Están caracterizados según criterios pertinentes	X			

13	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias	X			
14	Consistencia con las variables, dimensiones e indicadores	X			
15	La estrategias responde al propósito de la investigación	X			
16	El instrumento es adecuado al propósito de la investigación	X			
17	Los métodos y técnicas empleados en el tratamiento de la información son propios de la investigación científica	X			
18	Proporciona sólidas bases teóricas y epistemológicas	X			
19	Es adecuado a la muestra representativa	X			
20	Se fundamenta en bibliografía actualizada	X			
VALORACIÓN FINAL		MB			

III.OPINIÓN DE APLICABILIDAD

El instrumento puede ser aplicado tal como está elaborado



Dr. ORLANDO ALARCON DIAZ

DNI:16427321

VALIDEZ DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

JUICIO DE EXPERTO

APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
 BASADAS EN LA TEORÍA DE VAN DIJK PARA MEJORAR LA
 COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO
 GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
 AUGUSTA LÓPEZ ARENAS –FERREÑAFE-2018.

.

.

Responsable:

Instrucción: Luego de analizar y cotejar la propuesta de programa de intervención comunitaria que le manifesté, le solicito que, en base a su criterio y experiencia profesional, valide dicho instrumento para su aprobación.

NOTA: Para cada criterio considere la escala de 1 a 5 donde:

1.- Nada adecuada	2.- Poco adecuada	3.- Medianamente adecuada	4.- Adecuada	5.- Muy adecuada
-------------------	-------------------	---------------------------	--------------	------------------

Criterio de validez	Puntuación					Argumento	Observaciones y/o sugerencias
	1	2	3	4	5		
Validez de contenidos (Marco teórico)					X		

Validez de criterio metodológico (metodología de la propuesta)					X		
Validez de objetivos					X		
Validez de resultados					X		
Validez de fundamentación					X		
Presentación y formalidad de la propuesta					X		
Total Parcial:							
TOTAL:	30						


Puntuación:

De 4 a 11: No valido, reformular

De 12 a 14: No valido, modificar

De 15 a 17: Valido, mejorar

De 18 a 20: Valido, aplicar

Apellidos y Nombres	Dr. ALARCON DÍAZ ORLANDO	 Firma del Experto DNI N° 16427321
Grado Académico	DOCTOR	
Mención	INVESTIGACIÓN	