



**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
UNIDAD DE POSTGRADO DE LA FACULTAD DE
CIENCIAS HISTORICO SOCIALES Y EDUCACION**



**PROPUESTA DE ESTRATEGIAS METODOLOGICAS PARA SUPERAR LAS
DEFICIENCIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL
SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA VÍCTOR ANDRÉS BELAUNDE DE LA PROVINCIA DEL
SANTA, DISTRITO DE CHIMBOTE DEL AÑO 2016**

TESIS

**PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INVESTIGACION Y
DOCENCIA**

PRESENTADA POR:

ZOILA MARGOT PILCO VASQUEZ

CHIMBOTE- PERU 2017

PROPUESTA DE ESTRATEGIAS METODOLOGICAS PARA SUPERAR LAS DEFICIENCIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA VÍCTOR ANDRÉS BELAUNDE DE LA PROVINCIA DEL SANTA, DISTRITO DE CHIMBOTE DEL AÑO 2016

ZOILA MARGOT PILCO VASQUEZ
AUTOR

Dr. MARIO SABOGAL AQUINO
ASESOR

Presentada a la Unidad de Postgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo para obtener el Grado Académico de: **MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INVESTIGACION Y DOCENCIA**

APROBADO POR:

Dra. ROSA GONZALES LLONTOP
PRESIDENTA

Dra. MIRIA DEL PILAR FERNÁNDEZ CELIS
SECRETARIA

M. Sc. JUAN CARLOS GRANADOS BARRETO
VOCAL

CHIMBOTE, PERU 2017

DICATORIA

Este trabajo está dedicado a mis niñas Edith y
Jimena por apoyarme incondicionalmente

AGRADECIMIENTO:

A mi hermana Sara por todo el apoyo que me brido y a
mis padres por alentarme siempre.

INDICE

	Página
Dedicatoria	3
Agradecimiento	4
Resumen	6
Abstract	7
Introducción	8
 Capítulo I ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO	
1.1. Ubicación	11
1.2. Análisis histórico tendencial del objeto de estudio	18
1.3. Características actuales del objeto de estudio	20
1.4. Metodología	23
 Capítulo II MARCO TEÓRICO	
2.1. Bases Teóricas	25
2.1.1. Teoría "La superestructura" de Teun Van Dijk	25
2.1.2. Teoría sociocultural de Lev Vygotsky	41
2.2. Comprensión lectora	45
2.3. Delimitación conceptual	58
 Capítulo III RESULTADOS DE LA INVESTIGACION	
3.1. Análisis y discusión de los resultados.	61
3.2. Propuesta teórica	64
IV. CONCLUSIONES	102
V. RECOMENDACIONES	103
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
VII. ANEXOS	106

RESUMEN

Esta investigación surge como respuesta al Problema observado en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria, de la institución educativa "Víctor Andrés Belaunde" de Chimbote, provincia del Santa, región Ancash un deficiente nivel de comprensión lectora durante el proceso de enseñanza aprendizaje, que se manifiesta en las dificultades que presentan, para resolver operaciones cognitivas simples, como: responder preguntas sobre textos, describirlos, parafrasearlos, resumirlos o comentarlos; trayendo como consecuencia bajas calificaciones, inseguridad para el análisis de lo que lee y frustración en la interpretación de textos escritos. El objetivo de la investigación fue: proponer estrategias metodológicas, para superar la deficiente comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de la institución educativa antes mencionada; la investigación es de tipo descriptiva propositiva, para medir la variable comprensión lectora se aplicó una prueba diagnóstica diseñada por el MINEDU a una muestra de 36 estudiantes del segundo grado, en donde se determinó el deficiente nivel de comprensión lectora. A partir de la problemática detectada se diseñó una propuesta de estrategias metodológicas sustentadas en las teorías de "La superestructura" de Teun Van Dijk y "Sociocultural" de Lev Vigotski, las que servirán de respaldo a este modelo de investigación. De este modo con esta investigación se está aportando a la didáctica como disciplina que tiene por objeto de estudio el proceso de enseñanza aprendizaje.

PALABRA CLAVES: estrategias metodológicas, comprensión lectora.

ABSTRAC

In this project I will present a proposal of methodological strategies to overcome the reading comprehension deficiency's of the second year students of secondary level of the Victor Andres Belaunde institution of the zone of Santa, city of Chimbote for 2009. The problem formulated by the research is as follows: A reading deficiency was observed in the learning process of the second grade students of the "Victor Andres Belaunde" institution of Chimbote, Santa, Ancash. This is manifested in the difficulties presented in resolving simple cognitive operations. For example, responding to questions over text, descriptions, paraphrasing, summarizing or discussing which brings the consequence of lower qualifications and insecurity in the analysis of their reading and frustration in the interpretation of written text. The objective of the research was: to propose methodological strategies, to overcome the deficient reading comprehension in the students of the second degree of the aforementioned educational institution; The research is of a descriptive and proactive nature. To measure the reading comprehension variable, a diagnostic test designed by the MINEDU was applied to a sample of 36 students in the second grade, where the poor level of reading comprehension was determined. Based on the problems detected, a proposal of methodological strategies based on the theories of "The superstructure" by Teun Van Dijk and "Sociocultural" by Lev Vigotski was designed, which will serve as support for this research model. In this way, this research is contributing to didactics as a discipline whose object of study is the teaching-learning process.

KEYWORD: methodological strategies, reading comprehension.

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales problemas didácticos de la educación peruana es el deficiente nivel de comprensión lectora, situación que nos pone en desventaja en relación a los países que forman parte de la OCDE, es por ello que organismos internacionales (UNESCO Y PISA) preocupados por este problema realizaron una evaluación en la que es evidente el bajo nivel en comprensión lectora de los estudiantes peruanos; concluyendo que los adolescentes peruanos no comprenden lo que leen; lo que cuestiona la educación pública y privada, además la baja calidad de la atención, uniéndose a ello los reducidos recursos económicos destinados al sector educativo; también preocupa el alto número de niños y niñas, de zonas andinas, amazónicas y pobres, que no aprenden a leer y escribir en la edad adecuada, en su lengua materna o castellano; debido a este problema, el Ministerio de Educación lanzó la campaña “ Un Perú que lee, un país que cambia ” ; con la finalidad de promover la lectura y la escritura por placer y por deber. Esta propuesta tiene en cuenta las áreas rural y urbana en I.E. unidocentes, polidocentes, multigrado y bilingües.

En la I. E. “Víctor Andrés Belaunde” se observa deficiente comprensión lectora ocasionado fundamentalmente por el la aplicación de metodología tradicional por los docentes; además del poco interés de éstos para actualizarse, contribuye a ello el alto costo de los libros, por los elevados impuestos, lo que dificulta que el maestro lea, por eso se dice que existen analfabetos funcionales, saben leer pero no leen; contribuyendo esto a la pobre educación que se ofrece a los estudiantes y no se logra que alcancen un nivel que les permita entender, comprender y expresar un juicio crítico sobre lo leído. Del mismo modo, el tiempo limitado dedicado a cumplir con su labor pedagógica, ya que trabajan en otras instituciones, también los reducidos recursos económicos. Por otro lado, la poca creatividad, además del uso de sesiones de aprendizaje poco innovadoras y motivadoras, por ultimo tenemos un alto número de doce docentes apáticos y con poca vocación investigativa.

La lectura para los educandos, constituye el principal instrumento de aprendizaje, pues la mayoría de las actividades escolares, se basa en la

lectura; los conocimientos que adquieren les llegan a través de ella, lo que significa que desde la primaria, se leerá una variedad de textos, para apropiarse de conocimientos, teniendo en cuenta el propósito de la lectura.

De este modo El **Problema** observado en el proceso de enseñanza aprendizaje, en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria, de la institución educativa "Víctor Andrés Belaunde" de Chimbote, Santa , Ancash: deficiente comprensión lectora, esto se manifiesta en las dificultades que presentan, para resolver operaciones cognitivas simples, como: Analizar textos, sintetizar o comentarlos, trayendo como consecuencia bajas calificaciones, inseguridad para el análisis de los que lee y frustración en la interpretación de textos escritos. Y, se determinó como **Objeto de investigación** el proceso de enseñanza aprendizaje, el **objetivo general fue proponer** estrategias metodológicas, sustentadas en la teoría de La superestructura de Van Dijk y la teoría sociocultural de Vigotski para superar la deficiente comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria, de la Institución Educativa Víctor Andrés Belaunde" de Chimbote, Santa , Ancash , de tal modo que puedan resolver operaciones cognitivas simples, como: responder preguntas sobre textos, describirlos, parafrasearlos, resumirlos o comentarlos, eleven sus calificaciones, adquieran seguridad en el análisis de lo que leen y sientan plena realización en la interpretación de textos escritos, en el **campo de acción** de la investigación identificado fue el proceso de diseño de la propuesta de Estrategias metodológicas para superar la deficiente comprensión lectora.

La Hipótesis a defender consistió en demostrar que si se diseña una propuesta de estrategias metodológicas, sustentada en la teoría de La superestructura de Van Dijk, y la teoría sociocultural de Vygotsky entonces se logrará superar la deficiente comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria, de la Institución Educativa "Víctor Andrés Belaunde" de Chimbote, Santa , Ancash.

Este trabajo de investigación está estructurada en tres capítulos de la siguiente manera:

En el primer capítulo, se trata del Análisis del Objeto de Estudio, donde presentamos la ubicación, el análisis histórico tendencial del objeto de estudio, cómo se manifiesta y qué características tiene además de la descripción detallada de la metodología empleada.

En el segundo capítulo, Se analiza el Marco Teórico, que sirve de sustento a la propuesta de la investigación y aquellas teorías que ayudan a comprender mejor el problema.

Y por último en el tercer capítulo se realiza el Análisis y Discusión de los resultados de o los Instrumentos utilizados, donde presentamos los datos procesados en forma objetiva e imparcial, a través de tablas las que van precedidas de una descripción detallada. También en este capítulo se presenta la propuesta teórica del trabajo de investigación.

Finalmente se considera la bibliografía utilizada para sustentar científicamente el trabajo de investigación, conclusiones sugerencias y anexos en el que se incluyen algunos documentos que respaldan las acciones realizadas.

CAPITULO I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. UBICACIÓN DE LA UNIDAD DE ANALISIS

La institución educativa “Víctor Andrés Belaúnde” se ubica en el casco urbano de Chimbote, al nor. – oeste; a orillas del océano pacífico y a 420 Km. De la ciudad de Lima. El aspecto Geográfico de Chimbote capital de la provincia del Santa, pertenece a la Sub Región Pacífico en la Región Chavín. Chimbote, llamada también Bahía del Ferrol está situado en la región Costa, que comprende desde el litoral hasta los 500 metros sobre el nivel del mar, al noroeste del país a 431 Km. de Lima y a sólo 210 Km. De Huaraz. El casco urbano se eleva a un nivel de entre 2 y 4 metros sobre el nivel del mar y la costa donde se sitúa la Bahía del Ferrol, presenta una tierra parcialmente arenosa y plana con algunos ligeros accidentes. Su ubicación esta en los 9° 4' 15" de latitud Sur a 78° 35' 27" de longitud Oeste de el meridiano de Green-wich. Con una temperatura variable de 32°C como máximo en el mes de y a 14°C en el mes de julio. Limita: Al Norte: con el distrito de Coishco y Santa. Al sur: con el Distrito de nuevo Chimbote. Al Este: con Macate y Oeste: con el Océano Pacífico: con el Cerro de Chimbote, el Cerro Península, las Islas Ferrol y Blanca. Su superficie es de 12276 Km², que representa el 34,2% de la superficie total del departamento de Ancash. Su temperatura máxima es de 32° en el verano y la mínima de 14° en el invierno; la humedad relativa máxima es de 92% y la mínima de 72%;presenta vientos de tipo constante todo el año, con velocidades de entre 24 y 30 Km/hora. Durante el invierno, neblinas de un espesor de 400 m. Cubren el cielo, a solo 64 mm. De pluviómetro se precipitan en garúa y en sus pistas y arenales se dejan ver espejismos.

Durante el verano se presentan ocasionalmente lluvias de ligera intensidad; sin embargo con la presencia del Fenómeno "El Niño", estas pueden ser de moderada intensidad, alcanzando valores significativos. Cuando se produce fuerte oleaje en la parte Norte de la bahía, sus efectos son mínimos en la parte Sur de esta. Las bravezas de mar son poco frecuentes, pero cuando se presentan, afectan toda la bahía.

La economía en Chimbote y en toda la provincia del Santa es altamente dependiente de la pesca; debido a ello, el impacto de eventos naturales como el fenómeno de El Niño es muy fuerte sobre la región y especialmente afecta los ingresos de los sectores populares. En este contexto Chimbote es conocido por ser un puerto dedicado a la industria pesquera, tanto en la labor extractiva como en la transformación. Otra industria importante es la siderúrgica, que se abastece de las extracciones mineras de las regiones del interior. Por ello se le conoce como *"La capital de la pesca y el acero"*. También es importante la agroindustria, tomando relevancia los cultivos de caña de azúcar y de marigol, empleado en la elaboración de alimentos para el ganado avícola. Chimbote es también eje comercial de la zona. El mayor medio para el comercio exterior es el marítimo, mediante el cual exporta los productos agrícolas e industriales de los valles de los ríos Santa y Nepeña a sus socios en Europa, Norteamérica y Asia. Los medios de transporte más usados en Chimbote son el terrestre (pasajeros y mercancías) y el marítimo (comercio exterior).

Es en este medio en el que se ubica la institución educativa "Víctor Andrés Belaúnde", cuenta con un área de 4025 m², lo que permitió la construcción de 03 pabellones de 2 pisos; fue creada como colegio nacional en mérito a la resolución suprema N°: 955 del 13 de Julio de 1966 funcionando en un inicio como colegio vespertino técnico, posteriormente se anexa la escuela de mujeres 330 y funciona en el turno diurno. Asimismo en el año de 1979 pasa la sección vespertina de la escuela Prevocacional, y de igual manera funcionaban algunas secciones en forma provisional del colegio "Inmaculada de la Merced" y del colegio "Santa María Reina".

En 1982 egresa la primera promoción neta del plantel y ese mismo año se da la R.D.Z. N° 761 con fecha 07 de Junio que lo convierte oficialmente en Colegio, Técnico, implementándose los talleres con módulos donados por PROYES.

El colegio nacional técnico "Víctor Andrés Belaúnde" ofrece los servicios de capacitación a los estudiantes que alberga en el nivel secundario, en las

especialidades industriales: Electrónica, Electricidad, industria alimentaria, industria del vestido e industria textil y recientemente se ha incorporado industria del cuero.

El problema fundamental, de la institución educativa “Víctor Andrés Belaúnde” es, que habiéndose convertido en colegio técnico en el año 1982, sólo hace 05 años tiene la importancia adecuada para el desarrollo oficial de las especialidades técnicas que ofrece. Partiendo de lo dicho con anterioridad la misión fundamental de la I. E. es poner a disposición del sector industrial de Chimbote, auxiliares técnicos en las especialidades de industria alimentaria, industria del vestido, electrónica, electricidad e industria del cuero.

Los habitantes aledaños al colegio provienen de distintos lugares del Perú, los que arribaron en busca de un mejor porvenir haciendo de Chimbote un pueblo de etnicidad variada y un lugar pluricultural, donde predomina la heterogeneidad cultural de sus habitantes, demostrando en las diversas asociaciones culturales existentes, que se agrupan para demostrar lo autóctono de su tierra natal.

1.2.- EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y TENDENCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo, los educadores y psicólogos (Huey -1908- 1968; Smith, 1965) consideraron su importancia para la lectura y se ocuparon de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. El interés por este fenómeno se ha intensificado en años recientes, pero el proceso de la comprensión en sí no ha sufrido cambios. Como bien señala Roser, “cualquiera que fuese lo que hacían los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, y cualquiera que sea lo que hacen hoy para extraer o aplicar significado en un texto, es exactamente lo mismo”.

Lo que hoy ha variado es la concepción de cómo se da la comprensión; y desarrollar mejores estrategias de enseñanza, por que no sólo consiste en declarar a la lectura en emergencia, como consecuencia de la evaluación del Programa Internacional de Evaluación de estudiantes (PISA) cuya preocupante conclusión es que los estudiantes de 15 años no comprenden lo que leen. Esta preocupante conclusión cuestiona la escuela pública y privada, responsabilizando de no enseñar a leer comprensivamente.

En nuestro país el sistema educativo atiende a más del 95% de la población en edad escolar, con escasa economía, baja calidad en los aprendizajes; la lectura y escritura son aprendizajes básicos, lo que indica que los niños aprenderán a leer y escribir en primer y segundo grado de primaria, los hechos indican que no se cumplen estos aprendizajes.

No sólo es preocupante los resultados de la prueba PISA, sino los miles de niños que no aprenden a leer ni escribir en la edad oportuna; los mas afectados se encuentran en las áreas rurales y las niñas en mayor desventaja.

Por estas razones es importante que las medidas de emergencia, atiendan prioritariamente a los primeros grados y sobre todo de zonas más pobres. Para ello es necesario concentrarse en propuestas innovadoras que ayuden a su desarrollo. Una gran dificultad es la falta de recursos por eso debemos concentrar todo nuestro esfuerzo para cristalizar algunas metas.

El alto índice de analfabetismo complica este problema, y unido a ello el descuido en la formación de los profesores, ya que las currículas de las universidades no contemplan este aspecto, los estudiantes de secundaria sólo logran leer y entender a medias el contenido de un texto, lo ideal es que los educandos sean capaces de leer un texto interpretarlo y asumir una actitud crítica del texto.

El alto costo de los libros, dificulta el acceso a ellos; los maestros cada vez leen menos y algunas veces no leen nada, esto los convierte en " analfabetos funcionales " a esto se une la mala calidad de los libros, cuyos contenidos son muy malos y mal escritos. Los textos de lectura para los niños,

serán motivadores, con cosas claras y variedades que motiven al niño a leerlo.

Es difícil aceptar que el Perú es un país que no lee ni tiene hábitos de lectura, ya que en los hogares, donde se formará a los lectores predomina la Tv. y no se dedica ningún momento a la lectura, ya que si los padres leen, el niño por imitación tendrá hábito de lectura convirtiéndose en un buen lector. Por eso es importante crear este tipo de interés, formándose en hábito.

De acuerdo con María Eugenia Dubois (1991), En los últimos estudios sobre lectura publicados, existen algunas concepciones teóricas sobre ella; la primera concibe a la lectura como un conjunto de habilidades, la segunda, cree que la lectura es la interacción entre el pensamiento y el lenguaje y la tercera, concibe a la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto. Esto implica que leer un texto significa comprenderlo, extraer el significado del mismo, reconocer palabras y oraciones que lo componen.

Entonces la comprensión es el intercambio dinámico en donde el mensaje que transmite el texto es interpretado por el lector, pero a su vez el mensaje afecta al sujeto al enriquecer o reformular sus conocimientos. De ahí que la interacción entre el lector y el texto sea el fundamento de la comprensión, ya que en el proceso de comprender el lector relaciona la información que le es presentada con la información que tiene almacenada en su mente. Este proceso de relacionar información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión.

Los estudios realizados por Bransford y Johnson tienen como tesis que la capacidad de comprender símbolos lingüísticos está basada no sólo en el conocimiento del lenguaje por parte del que comprende sino también en su conocimiento general del mundo (Bransford y Johnson 1973-90 citado en Valle, F., Cuetos, F., Igoa, J.M y del Viso S. P. 229).

Sus trabajos sobre la comprensión lingüística mostraron que no se podían procesar los estímulos lingüísticos sin considerar las experiencias del mundo con las que cuenta el sujeto, como lo son las inferencias, de tal manera

que éstas son consideradas como esquemas de conocimiento para obtener información, sin que por ello una inferencia sea una justificación. Más bien, las inferencias y las justificaciones son complementarias a la comprensión porque implican una deducción.

Las inferencias son actos fundamentales de comprensión, cuanto más inferencias se hagan, mejor se comprenderá un texto. Vista de esta manera la comprensión es activa ya que el lector no puede evitar interpretar y modificar lo que lee, de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. Esto no significa que el lector tenga que generar todas las inferencias posibles porque entonces se perdería el mensaje del autor, más bien el lector cuenta con un sistema para organizarlas.

Este sistema se basa, en que aquello que no incluye el texto, el lector tiene permitido añadirlo. Por eso, no se puede considerar que alguien ha comprendió un texto, por el hecho de que sea capaz de repetir de memoria los elementos del texto. Se comprende un texto cuando se pueden establecer conexiones lógicas entre las ideas las que se pueden expresar de otra manera.

De acuerdo con lo anterior, la comprensión lectora se entiende como un proceso en el cual se emplean las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que la persona posee para inferir el significado presentado por el autor Bransford y Johnson, Sanford y Garrod (1973/90) han concluido ciertos puntos medulares para tener acceso a la comprensión lectora: el conocimiento general del mundo (conocimiento previo), el uso de inferencias, el papel del contexto, y el funcionamiento de procesos mentales que conllevan a la comprensión y retención de información, memoria/recuerdo.

El interés por el desarrollo de capacidades lectoras en los niños y niñas se remonta hace muchos años.

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo, los educadores y psicólogos (Huey -1908- 1968; Smith, 1965) consideraron su importancia para la lectura y se ocuparon de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. El interés por este fenómeno se ha intensificado en años recientes, pero el proceso de la comprensión en sí no ha sufrido cambios. Como bien señala Roser, “cualquiera que fuese lo que hacían los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, y cualquiera que sea lo que hacen hoy para extraer o aplicar significado en un texto, es exactamente lo mismo”.

Desde principio de siglo, los educadores y psicólogos se preocuparon por determinar lo que sucede cuando un lector comprende un texto. Este fenómeno ha incrementado el interés en los últimos años, pero este proceso no sufrió cambios.

Como señala **Roser**, “cualquiera que fuese lo que hacían los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, y cualquiera que sea lo que hacen hoy para extraer o aplicar significado en un texto, es exactamente lo mismo”

Lo que hoy ha variado es la concepción de cómo se produce la comprensión; solo queda esperar que esta concepción permita a los especialistas en el tema de la lectura desarrollar mejores estrategias de enseñanza.

En los años 60 y los 70, un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación (Fries, 1962): Si los alumnos serán capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática. Con todo, a medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos alumnos seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática.

En ese momento, los pedagogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los profesores formulaban cuando los educandos desarrollaban comprensión lectora, encontrando que las preguntas que

realizaban eran literales y los alumnos no se enfrentaban al desafío de desarrollar preguntas inferenciales y de análisis crítico del texto.

El eje de la enseñanza de la lectura se modificó y los maestros comenzaron a formular interrogantes en distintos niveles, según la taxonomía de Barret para la Comprensión Lectora (Climer, 1968). Pero con el paso del tiempo se comprobó que esta práctica de hacer preguntas era, un medio de evaluar la comprensión y no añadía ninguna enseñanza cuando se utilizan los textos escolares de la lectura

En la década de los 70 y los 80, los investigadores del área de la enseñanza, la psicología y la lingüística en su afán de resolver el problema que significaba la comprensión lectora empezaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación (Anderson y Pearson, 1984; Smith, 1978; Spiro et al., 1980).

En esta década algunos especialistas consideraron que la comprensión era resultado directo del descifrado del texto, consideraron que si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión sería automática. Sin embargo, cuando los profesores desarrollaban la decodificación en sus actividades comprobaron que los alumnos no entendían lo que leían.

También la actividad lectora se vio reducida a preguntas literales sobre el contenido de un texto, creyendo que con ello los alumnos lograba asimilar la lectura. En consecuencia, no se permitía que los niños se enfrentaran al texto utilizando sus habilidades de lectura, inferencia, y análisis crítico, lo que condujo más tarde a que los maestros consideraran que el hacer preguntas era más una manera de evaluar que de enseñar a comprender.

En esta misma década, los investigadores, tanto de la enseñanza como de la psicología y la lingüística, elaboraron teorías de cómo comprende el sujeto. Es a través de ellos que en la actualidad se concibe la comprensión como un proceso mediante el que el lector elabora un significado en su

interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984 citado en Cooper 1990 p.17).

En los años 90 , maestros y especialistas se propusieron encontrar otras estrategias de enseñanza, teniendo en cuenta el entendimiento de los procesos de la comprensión de lectura para incorporarlos al marco teórico que se utiliza durante el proceso de enseñanza.

En la actualidad el trabajo en aula en el desarrollo de capacidades lectoras y propiciando la comprensión de textos se ha enmarcado en mostrar a los alumnos la descripción gramatical de la lengua, es decir que la labor se ha centrado en que los estudiantes adquieran conocimientos sobre la estructura de la lengua, el gusto por la lectura para que puedan entender lo que leen logrando redactar y expresarse de manera oral con claridad, fluidez y coherencia, enfatizando términos persuasivos gramaticales y dejando de lado las competencias de la asignatura.

En el departamento de Ancash, especialmente en Chimbote, la realidad que se atraviesa en el sector educativo es diferente, ya que, en la actualidad dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las diferentes áreas no se garantiza que en el currículo se desarrollen capacidades básicas de comunicación como leer, comprender lo que leen.

El Acuerdo Nacional propone incrementar los recursos y unir capacidades para revertir el fracaso escolar, movilizándolo a la comunidad que cuenta con diversas iniciativas, basado en el Pacto social, de compromisos recíprocos, suscrito en el acuerdo antes mencionado.

Durante la gestión del Ministro Javier Sota Nadal en abril del 2004, dispuso la aprobación de los Lineamientos de Política Educativa extendiendo la emergencia educativa para el período 2004-2006, mediante el Decreto Supremo N° 006.2004.ED.

El Área de Comunicación en segundo grado de Educación secundaria, según la Estructura Curricular Básica del Ministerio de Educación del 2009, cuya finalidad es que los estudiantes alcancen competencias en comprensión lectora. Lo que muchas veces se espera, pero la realidad es que en el aula los docentes se dedican sólo a enseñar gramática, morfosintaxis y algo de razonamiento verbal; Esto se ha agravado últimamente porque se ha añadido nociones de teoría de la comunicación y algunas nociones de lingüística.

Todo lo mencionado sólo sirve para llenar a los educandos de conceptos muchas veces complicados lo que contribuye al aumento del memorismo, olvidando los conocimientos rápidamente. Esto contribuye a generar aversión a la signatura, incluyendo la lectura. Lo que lleva a deducir que el enfoque usado es incorrecto.

Todo trabajo que se realiza en la enseñanza del lenguaje se reduce a la preocupación por la estructura del idioma dejando de lado el uso del mismo, lo que realmente es muy importante.

1.3.- CARACTERISTICAS ACTUALES DEL OBJETO DE ESTUDIO

La institución educativa Víctor Andrés Belaunde está ubicada en el casco urbano de Chimbote, pertenece al área técnica en las especialidades de electricidad, repostería y electrónica, lo que hace que las horas correspondientes a los cursos de formación general sean tres horas a la semana. Los profesores en su mayoría son egresados de institutos, universidades locales y de la universidad Nacional de Trujillo. Los alumnos que concurren a esta I. E. desean egresar con una opción ocupacional, para facilitar su inserción en la población económicamente activa, pertenecen al área urbana marginal y a otras urbanizaciones de la periferia de Chimbote.

Se evidencia que el problema pedagógico atravesado por esta I.E. es que los docentes en su mayoría trabajan en otras instituciones educativas y ,

no se dedican de lleno a su labor pedagógica, otros profesores faltan y llegan tarde con mucha frecuencia; se nota que los profesores no tienen hábito de lectura y presentan dificultades de comprensión lectora y peor aún para enseñar a los alumnos a comprender lo que leen.

La desnutrición por la que atraviesan los educandos, también dificulta la labor pedagógica, esto unido a que algunos alumnos tienen TBC y otras enfermedades crónicas.

Se desenvuelven con violencia, agraden a sus compañeros, faltan el respeto a los profesores. Además de la venta y uso de narcóticos, son indiferentes durante las horas de clase como si no estuvieran en aula; se evaden de clases, no tienen materiales educativos; no presentan tareas, juegan, hacen ruido, se apropian de cosas de sus compañeros.

Algunas alumnas sufren acoso sexual por parte de sus familiares y otras personas; ante la indiferencia de las autoridades educativas, al enterarse del problema; otro grupo de alumnos viven solos o pertenecen a hogares desintegrados, lo que origina que integren activamente pandillas juveniles, ocasionando peleas dentro y fuera de la I. E.

Uno de los problemas que más preocupa a los docentes de cualquier nivel, es la comprensión lectora, la que en la última década, ha impulsado a encontrar nuevas estrategias de enseñanza, basadas en el entendimiento de los procesos que involucra la comprensión lectora, una gran cantidad de educandos que asisten a las I.E. Presentan problemas en el aprendizaje porque tienen dificultades con la comprensión de lectura. Este es el caso abordado en esta investigación donde los estudiantes de segundo grado de secundaria de la I.E. Víctor Andrés Belaunde" de Chimbote; presentan bajas calificaciones, inseguridad y frustración, las que se manifiestan en dificultades para el análisis e interpretación de textos escritos, en inconvenientes para resolver operaciones cognitivas simples, como: analizar, sintetizar o comentar, lo que evidencia las siguientes deficiencias:

Presentan dificultades para entender lo que leen no contestan correctamente las preguntas que se les formula. No son capaces de descomponer el texto en partes. Presentan dificultades para decodificar el contenido del texto, no definen contenido ni función de cada parte.

No entienden lo que dice el texto, tampoco lo recuerdan con precisión y corrección, para determinar sus partes. Manifiestan dificultad para jerarquizar, discriminando lo principal de lo secundario y lo central de lo accesorio.

No determinan aspectos elementales de una lectura, como responder preguntas a partir de lo que el texto dice y no de sus experiencias, creencias o conocimientos previos.

Presentan incapacidad para localizar velozmente la información que se le pide, saber donde buscar utilizando el índice o anticipar si la información está al inicio, al medio o al final del texto.

Al leer textos no los sintetiza correctamente, ya que no está atento a la lectura. Muestran dificultades para establecer relaciones entre partes del texto Identifica personajes, lugar, acciones y final del cuento.

Narra oralmente el texto teniendo en cuenta la secuencia de los acontecimientos sucedidos sin utilizar sus propias palabras. Resume de manera escrita u oral el texto teniendo en cuenta la secuencia de los acontecimientos sucedidos y utilizando sus propias palabras.

Los comentarios que hacen de los textos son superficiales tomando en cuenta elementos de la lectura que no le permiten comentarlos a profundidad. Muestra dificultades para inferir información de aspectos que no están escritos en el texto.

No pueden extraer el tema o mensaje del texto, tampoco establece conclusiones, causas y efectos. Presenta dificultades al establecer relaciones

entre partes del texto. Se Muestra incapaz al dar su apreciación personal sobre aspectos del texto.

Expresan juicios sobre el texto, partiendo de criterios, parámetros o preguntas preestablecidas. Intenta detectar las intenciones del autor, analizar sus argumentos, entender la organización y estructura del texto.

Interpreta el contenido del cuento.

1.4.- METODOLOGIA

La investigación desarrollada es de tipo descriptiva propositiva en un primer momento se analizó el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, luego se diseñó un modelo teórico y finalmente se concretó la propuesta en el diseño del programa de estrategias metodológicas.

La población y muestra estuvo constituida por 36 alumnos del segundo Grado de Educación Secundaria la Institución Educativa “Víctor Andrés Belaunde” del distrito de Chimbote de la Provincia del Santa – 2009, cuyas características particulares son:

- Población Mixta.
- Sus edades están comprendidas entre los 12 y 15 años de edad.
- Residen en el área de influencia de la Institución Educativa, zona urbana del distrito en mención y de distritos que conforman la provincia.
- Proviene de familias de clase media y media baja.

Las técnicas que se utilizaron para el recojo de la información fue la prueba diagnóstica, y el instrumento diseñado para este propósito fue el cuestionario.

Este instrumento permitió al estudiante interactuar con los diversos tipos de textos, con diferentes formatos y contextos de lectura.

Este modelo de evaluación considera tres dimensiones que entran en juego al leer un texto.

- ✓ Obtener información explícita
- ✓ Hacer inferencias y
- ✓ Reflexionar y evaluar críticamente un texto.

Para desarrollar la investigación se han desarrollado tareas específicas las cuales se mencionan a continuación:

Primero, se realizó el diagnóstico del problema e investigó acerca de las deficiencias lectoras, posteriormente se sistematizó la Bibliografía, elaborando fichas, revisaron libros, documentos científicos, portales de Internet de los cuales se pudo extraer valiosa información, para elaborar el marco teórico y la concreción del modelo teórico.

Luego, en la I.E. Víctor Andrés Belaunde, se analizó al grupo elegido para aplicar el test, a los 36 alumnos.

A continuación, se llevó a cabo el diseño de las estrategias metodológicas de comprensión lectora, de manera clara y sencilla; basado en la teoría de Teun Van Dijk Y Lev Vigotsky. Para mejorar la comprensión lectora.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. BASES TEORICAS

La propuesta teórica de la presente investigación está sustentada en las siguientes teorías:

2.1.1. TEORÍA DE LA SUPERESTRUCTURA DE TEUN VAN DIJK

Según Van Dijk los diferentes tipos de textos se diferencian todos entre sí, no sólo por sus funciones comunicativas y por funciones sociales, sino que además poseen diferentes tipos de construcción. (Caruman y Quiroga, 2005, p. 1)

Denominaremos superestructuras a las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto. Para decirlo metafóricamente: una superestructura es un tipo de forma de texto, cuyo objeto, el tema, es decir la macro estructura, es el contenido del texto. Se debe comunicar, pues, el mismo suceso en diferentes formas textuales según el contexto comunicativo.

La superestructura, de acuerdo con van Dijk y Kintsch (1983), corresponde al “esqueleto” de las partes que conforman un texto y varía según el tipo de texto. La superestructura es la que permite hablar de tipologías discursivas, si bien es cierto que hay algunos que no poseen una superestructura clara. En una definición más restringida, la superestructura conlleva a hablar de géneros.

Las superestructuras son estructuras globales, independientes del contenido, al cual le imponen ciertas limitaciones. Ellas se definen con relación al texto en su conjunto o para determinados fragmentos de éste, determinando el orden o coordinación global de las partes de un texto. La superestructura es una especie de esquema básico al que se adapta un texto.

La superestructura del texto expositivo está constituida por la siguiente secuencia:

1 Introducción: forma clara y precisa de lo que se quiere exponer, y ha de suscitar el interés del lector.

2 Desarrollo: es la parte de la exposición que expone, detalla, amplía la tesis o cuestión planteada en la introducción.

3 Conclusión: resume o enfatiza los principales puntos tratados en la exposición. Otras veces, puede predecir los cambios que pueden ocurrir en el futuro, relativos al tema expuesto.

Van Dijk y Kintsch (1983) establecen que la macroestructura, a diferencia de la microestructura (estructuras de oraciones y secuencias de discurso de carácter local), es de nivel más global; se define como un “denominador común” proposicional o conjunto de macroproposiciones que describe una situación o curso de eventos (proposiciones o información conceptual que contienen las oraciones) como un todo, de tal manera que las oraciones o elementos que la constituyen implican acciones, componentes de un episodio general.

La macroestructura, por su condición global, tiene lugar al nivel de la esencia, el tema o la tesis, es decir, es la construcción o arquitectura textual que proporciona coherencia a un texto, que relaciona párrafo con párrafo. Ahora bien, si la coherencia puede entenderse como una cualidad abstracta del texto, corresponde, por un lado, al bosquejo o plan global que guía al hablante-escritor en la estructuración de su discurso de acuerdo a la intención o situación comunicativa y, por otro lado, a la interpretación del oyente-lector que otorga algún sentido al contenido textual.

Para producir la macroestructura de un texto, el sujeto ha de orientarse mediante la superestructura, esto es, guiarse por un “esquema formal cognoscitivo” que regule la elaboración de la macroestructura. Para llenar este esquema mental se requiere del conocimiento previo del sujeto, de su representación del mundo, sus experiencias sobre el tema tratado. Los

esquemas mentales permiten la aplicación de las macrorreglas de Van Dijk (1992) o macroestrategias de comprensión y producción.

Las macroestrategias de producción son: *adjunción*, *particularización* y *especificación*. La primera consiste en que adjuntan proposiciones con detalles a las proposiciones centrales. La segunda implica la elaboración de ideas parciales a partir de una idea general y, la tercera, la deducción de información del marco de conocimientos. Evidentemente, la función fundamental de las macroestrategias es establecer relaciones entre “proposiciones de nivel más bajo con macroproposiciones de nivel más alto” (Van Dijk, 1990:56). Las macroestrategias deben ser aplicadas de manera recursiva, es decir, una macroproposición puede ser extendida a un conjunto de proposiciones, y éstas, a otros subconjuntos.

De lo anterior se desprende que la macroestructura se organiza jerárquicamente según los diversos niveles de proposiciones y macroproposiciones. Sin embargo, Charolles (1978) considera que la organización de la macroestructura depende del orden de aparición de las macroproposiciones que la conforman. Las relaciones que se establecen entre las proposiciones son: *de precedencia* (la coherencia del enunciado siguiente se debe a su relación con el precedente); *de consecuencia* (la coherencia de un enunciado se deriva de un enunciado anterior de acuerdo con una transformación).

Obviamente, para Charolles (1978), las macroproposiciones están relacionadas, más que jerárquicamente, linealmente, mediante una progresión temática macroproposicional, a través de una secuencia o encadenamiento temático entre las macroproposiciones, así como se da una progresión temática entre las oraciones de un párrafo. En definitiva, la macroestructura da cuenta de si un texto es o no es coherente. Un texto tiene coherencia si es posible construir una macroestructura de él.

La progresión temática

El concepto de progresión temática alude a las diversas maneras de encadenar, interrelacionar, concatenar la información expuesta en las oraciones constituyentes de un texto, con el objeto de expandir el tema del mismo. Se trata de un mecanismo que hace que el contenido informativo de un texto sea dinámico y activo. En un texto el tema avanza, progresa, cuando un sujeto es capaz de establecer o propiciar (si produce un texto) o hallar (si lo lee o decodifica) relaciones “tema-rema”.

Zayas (1994), Sánchez (1993) y Calasamiglia y Tusón (1999), consideran al tema como “la parte del enunciado que contiene una información conocida y el rema es la que contiene la información nueva”. (Sánchez, 1999: 64). Los hilos conductores de un tejido textual o discursivo coherente han de ser el tema y el rema, nociones o informaciones que se distribuirán u organizarán según el orden discursivo o tipología textual en el cual se halla inserto el texto que se produce.

De manera pues, que existen diferentes patrones o tipos de progresión temática. Combettes (1988) plantea los cuatro patrones siguientes: *Constante* (a un mismo tema se le asignan varios remas), *Lineal* (a partir de un primer tema, se presenta información nueva o rema que se convierte en el tema siguiente), *Derivada* (de un tema general se derivan varios subtemas con sus correspondientes remas), *Ramificada* (el tema o el rema se expanden o ramifican en distintos subtemas).

La microestructura

Muchos autores entre los cuales se destacan van Dijk y Kintsch (1983), Calsamiglia y Tusón (1999), Aguillón y Palencia (2004) y Marín y Morales (2004) definen la microestructura como los elementos locales y superficiales que hacen que un texto sea cohesivo y coherente. Su diferencia con las macroestructuras radica en que éstas son de carácter global y están inclinadas a describir situaciones, acciones o cursos de eventos como un todo, los cuales están relacionados con los significados presentes en el texto.

Otras definiciones de microestructura apuntan hacia la estructura que forma parte de las oraciones y párrafos que integran un texto que a través de mecanismos de cohesión (sustitución, elipsis, deixis textual, proformas lexicales y gramaticales) establecen las relaciones intratextuales y se convierten en una especie de guía para que el lector pueda inferir los significados presentes en un texto. Además de ayudar a mantener la progresión temática de éste, mediante mecanismos que son capaces de conformar el tópico del discurso.

Estos mecanismos denominados “mecanismos de cohesión”, según Gregorio y Rébola (1996), citado por Benítez (2005:78), que operan en el nivel estructural de superficie, incluyen una serie de fenómenos léxico-gramaticales dentro de los cuales se incluyen las proformas. Es importante destacar, que en la presente investigación, debido a la gran variedad de mecanismos de cohesión que integran el nivel microestructural, se han considerado las proformas gramaticales, atendiendo al uso y la importante función que cumplen dentro de la conformación y organización de la macroestructura y superestructura de un texto.

Las preformas gramaticales como mecanismos de cohesión presentes en el texto

La cohesión es uno de los procedimientos más visibles de la coherencia, cuya función es establecer las relaciones internas y significativas del texto, a través de enlaces y procedimientos intratextuales. Por tal razón, la cohesión como uno de los elementos más importantes de la coherencia, utiliza mecanismos de tipo lexical y gramatical que mantienen el referente.

Estos mecanismos de carácter léxico y gramatical según Calsamiglia y Tusón (1999) se constituyen en una serie de elementos lingüísticos que ayudan a mantener las situaciones enunciativas y de significado que se presentan dentro de un texto. Estos elementos lingüísticos aparecen cuando el texto se aleja del contexto de referencia o situacional, dando lugar a las denominadas variantes de la deixis textual entre las cuales se destacan:

1 La referencia anafórica, la cual está relacionada con los deícticos que actúan como conectores entre el texto y los momentos de enunciación.

2 La referencia endofórica relacionada con elementos lingüísticos denominados proformas que según Calsamiglia y Tusón (1999) son categorías vacías carentes de significado, por cuanto ayudan a rescatar y “repescar” los significados presentes en el texto. Otros autores como Beaugrande y Dressler (1997) las definen como elementos que se utilizan en la sustitución de cláusulas, con la finalidad de mantener activo y vivo el contenido informativo de un texto.

Las superestructuras y las macro estructuras semánticas tienen una propiedad común: no se definen con relación a oraciones o secuencias aisladas de un texto, sino para el texto en su conjunto o para determinados fragmentos de éste. Esta es la razón por la que hablamos de estructuras globales, a diferencia de estructuras locales o micro estructuras en el nivel de las oraciones.

Las superestructuras no sólo permiten reconocer otra estructura más, especial y global, sino que a la vez determinan el orden (la coordinación) global de las partes del texto. La propia superestructura debe componerse de determinadas unidades de una categoría determinada que están vinculadas con esas partes del texto previamente ordenadas. Es decir que la superestructura es una especie de esquema al que el texto se adapta.

Las superestructuras existen independientemente del contenido y no se describen con la ayuda de una gramática lingüística. Una persona puede hablar y entender su lengua, sin que por ello tenga que estar capacitada para narrar. Por otro lado, tampoco es muy útil para un hablante conocer las reglas de la gramática sin saber reproducir los sucesos cotidianos con una narración correcta o sin poder comprender lo que otros cuentan.

Es decir que también hay que dominar las reglas en las que se basan las superestructuras y estas reglas pertenecen a nuestra capacidad

lingüística y comunicativa. Una serie de tipos de superestructuras posee un carácter convencional, es decir que la mayoría de los hablantes de la comunidad lingüística las conoce o reconoce.

Una superestructura es 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. Esto implica formular una serie de categorías para las diferentes superestructuras y una serie de reglas mediante las cuales puedan combinarse las categorías entre sí.

Por ello una teoría de la superestructura debe tematizar determinadas particularidades del comportamiento lingüístico de los hablantes y la teoría lo hace al postular un sistema convencional de categorías y reglas que parcialmente también codefinen este comportamiento. La existencia de un sistema de superestructuras puede también explicarse sobre la base de la aplicación o calificación más o menos conciente del propio hablante: éste puede aportar ciertos juicios sobre los textos en conceptos de sistema, clasificar los textos sobre la base de estos conceptos, así como dar un nombre convencional a los tipos de texto específico, por ejemplo: “esto es una narración, aquello se encuentra en un texto publicitario, alguien acaba de dar una conferencia”.

Pensar que todos los textos tienen una superestructura, supondría que cada texto pertenece a un sistema convencional, y no sólo por su contenido o por cierta función pragmática y social, sino debido a una estructura esquemática global dada que se manifiesta en el texto.

Sin embargo, no queda excluido de entrada que haya textos que, aunque se reconozcan como tales por otras razones (semánticas, pragmáticas y retóricas) apenas posean o acaso no posean ninguna superestructura convencional.

Aparentemente, un anuncio o un poema pueden poseer una forma global arbitraria y tampoco podemos imaginar de qué manera tienen una

superestructura convencional una noticia de prensa o un spot publicitario de la T.V. A la inversa, también hay textos cuyas formas están institucionalmente establecidas o fijadas, como por ejemplo rituales religiosos, las leyes, los contratos o determinados documentos. El problema de si todos los textos tienen superestructura es pues sobre todo empírico y debe solucionarse mediante la observación y la descripción sistemática.

Algunas características de los niveles pragmáticos, semánticos y superestructura les pueden reunirse en lo que se denomina textos acompañantes. Un texto puede poseer no sólo introducción sino también un prólogo o un epílogo. El primero brinda información; el segundo, además de asumir una parte de estas funciones brinda un comentario sobre el contenido. Los textos acompañantes pueden cumplir una función etiqueta, como las solapas, los títulos de cubierta o las reseñas. En las reseñas de cierta extensión se podría hablar de secuencias textuales en las que se establecen relaciones particulares entre textos.

De manera similar a la fijación de la estructura textual global, existen estructuras fijas en el nivel más local de la oración individual o de la secuencia oracional; se las puede denominar fórmulas. El principio y fin de las cartas, por ejemplo. También las cartas de instituciones suelen tener carácter de fórmulas; disposiciones, leyes y contratos se introducen y finalizan con fórmulas estándar. Las fórmulas fijas no sólo actúan en el sentido institucional, sino también de manera socio programática y cognitivo-pragmática.

Para poner de manifiesto la particularidad de las *macro estructuras* disponemos también de demarcaciones de párrafos, como las sangrías u otras marcas gráficas. Además existen divisiones por partes, capítulos, libros, tomos. Estas diferenciaciones gráficas son con frecuencia reproducciones de la articulación de la macro estructura, por ejemplo el paso a un nuevo tema.

La división fonológica-gráfica también puede institucionalizar, ejemplo de ello son la métrica y los versos en la poesía; en estos últimos, también la impresión y la disposición (tipo) gráfica puede adoptar funciones especiales.

Los textos narrativos son formas básicas globales de la comunicación textual. Con textos narrativos se hace referencia, en primer lugar, a las narraciones que se producen en la comunicación cotidiana: narramos lo que nos pasó recientemente o hace un tiempo. Esta narración sencilla y natural es, si tenemos en cuenta el contexto de la situación conversacional, primordialmente oral y única en su tipo. En el contexto conversacional en el que transmitimos la misma narración a otros interlocutores, produciremos una variante de la primera narración, es decir un texto con la misma macro estructura. Después de estas narraciones naturales aparecen en un segundo lugar los textos narrativos que apuntan a otros tipos de contexto, como los chistes, mitos, cuentos populares, las sagas, leyendas, etc. Y en tercer lugar las narraciones más complejas que circunscribimos con el concepto de literatura: cuentos, novelas, etc.

La característica fundamental del texto narrativo consiste en que este texto se refiere ante todo a acciones de personas, de manera que las descripciones de circunstancias, objetos u otros sucesos quedan subordinados. Esta característica semántica se junta con otra de orden pragmático: por regla general, un hablante explicará unos sucesos o acciones que en cierta manera sean interesantes. Esto presupone que únicamente se explicarán el suceso o las acciones que, hasta cierto punto, se desvían de una norma, de expectativas y costumbres. No se narra una historia adecuada sobre el desayuno, el mecanografiado de una carta, si con ello no va ligado algo especial. Un texto narrativo debe poseer como referentes un suceso o una acción con el criterio del interés.

Si se hace convencional el criterio anterior, se obtiene una primera *categoría de superestructura para los textos narrativos: la complicación*. Se trata de una superestructura dado que el suceso puede ser descrito en un fragmento más largo del texto (raras veces en una oración). Es decir, que existe una parte del texto de la macro estructura cuya función específica consiste en expresar una complicación en una secuencia de acciones. Esta complicación puede ser un suceso en que no intervienen personas, como un terremoto, pero el principio anterior requiere que a lo largo del texto se vean

implicadas personas, en su reacción frente al suceso. Esta reacción podría ostentar el carácter de una dilución de la complicación. Por eso la categoría narrativa tradicional correspondiente es la resolución. Esta puede ser tanto positiva como negativa.

La complicación y la resolución constituyen el núcleo de un texto narrativo. Llamaremos suceso a este núcleo conjunto. Cada suceso tiene lugar en una situación determinada, a una hora determinada y en determinada circunstancia. Denominaremos marco a la parte del texto narrativo que especifica estas circunstancias. El marco y el suceso juntos forman algo que podemos llamar episodio. Dentro del mismo marco pueden darse varios sucesos. La categoría suceso es recursiva. Lo mismo vale para el episodio; los sucesos pueden tener lugar en sitios diferentes. Esta serie de episodios se llama trama.

Junto con las categorías superestructurales que constituyen la parte más importante de un texto narrativo, existen otras categorías que aparecen regularmente en las narraciones cotidianas. La mayoría de los narradores aporta, también, su reacción mental, su opinión o su valoración. Esta categoría se llama evaluación. Junto a la trama, la evaluación forma la verdadera historia. La evaluación en sí no pertenece a la trama, sino que se trata de una reacción del narrador frente a la misma. Muchos textos poseen también un anuncio y un epílogo, que son más bien de naturaleza pragmática antes que semántica, por lo que se refieren a las acciones actuales y futuras del hablante/narrador y/o del oyente. Ejemplo de esta categoría de epílogo aporta la fábula, en la que al final se extrae una lección, la moraleja, que en cierto sentido es una conclusión práctica.

Estructura de un relato periodístico. Los textos no sólo tienen una estructura semántica global sino también una estructura esquemática global: la llamada superestructura.

La comprensión de textos incluye aspectos psicológicos, los que desempeñan una función importante en la comprensión, cuya información se

almacena en la memoria y puede ser evocada en otras tareas cognitivas. La elaboración de un texto no es una actividad mecánica, sino una actividad dinámica que se desarrolla a través de procesos cognitivos, que ponen en relación las informaciones del texto con los conocimientos que ya poseemos al asumir su lectura. Esto se pone en evidencia cuando las estructuras y los procesos psicológicos, que desempeñan un papel en la comprensión de textos, son de tipo general que se llevan a cabo en operaciones cognitivas simples como la de responder preguntas sobre textos, describirlos, parafrasearlos, resumirlos o incluso comentarlos.

El discurso periodístico también exhibe estructuras semánticas convencionales. Una estructura esquemática consiste en una serie de categorías jerárquicamente ordenadas, muy similares a las categorías del esquema narrativo. Las categorías deben verse como funciones específicas asignadas a las respectivas macro proposiciones de un texto. Una superestructura esquemática es una estructura formal, muy similar a la sintaxis de una oración, y se llena con el contenido de la macro estructura semántica. Cualquier discurso periodístico tiene el mismo esquema de noticias, pero el contenido global es diferente.

Las principales categorías de un esquema de noticias son Cada categoría esquemática necesita alguna forma de contenido global, en especial las categorías de los niveles superiores, de modo que aquella información deviene importante por definición, y debe ser por ende representada como una macro proposición.

El vínculo entre macro y superestructura en un artículo periodístico es establecido en los títulos y en el encabezamiento. Aquí encontramos las categorías de resumen o la introducción del texto, que funcionan como una expresión directa de la macro estructura del discurso periodístico. La función cognitiva y comunicativa de esta expresión explícita de la macro estructura semántica en el propio texto es la de permitir que el lector lea y comprenda superficialmente las noticias leyendo únicamente los puntos principales. Esto hará más fácil para el lector la lectura y comprensión de los artículos y más

simple la comprensión de los detalles y la coherencia, porque éste ya sabe cuáles son el asunto y la coherencia en general.

Además las macro estructuras tienen no sólo un papel semántico o cognitivo sino también uno comunicativo, de interacción y por lo tanto de carácter social. Definen cuáles son los asuntos más importantes de las conversaciones, definen lo que las personas evocarán de las interacciones y del discurso público (como las noticias) y definen también aquello a lo que la gente prestará atención, lo que evaluará y sobre lo que actuará

2.1.1.1. LA COMPRESION LECTORA SEGÚN VAN DIJK Y KINTSCH

Van Dijk y Kintsch, (1983) establecen que la comprensión de los textos escritos se puede caracterizar a partir de dos estructuras semánticas fundamentales: la microestructura y la macroestructura. En la primera se relacionan proposiciones que se encuentran dentro de una secuencia oracional, vale decir, su relación es a nivel de coherencia local, y son las que forman una "base de texto". La particularidad de las microestructuras es que se construyen únicamente en el nivel más específico y como ideas de menor rango, son llamadas microproposiciones. En tanto que las macroestructuras se forman a partir de relaciones entre las proposiciones que engloban o resumen un conjunto de proposiciones nucleares. Estas organizaciones de ideas de mayor jerarquía en un texto han sido denominadas macroproposiciones.

Para llevar a cabo dicha construcción son necesarias estrategias que apunten a seleccionar y relacionar las ideas principales. El modelo de comprensión presentado por van Dijk y Kintsch (1983) indica la siguiente clasificación de macroestrategias:

A) *Macroestrategia de supresión*: permite eliminar de la macroestructura aquellas proposiciones que no aportan al contenido o son irrelevantes estructuralmente.

B) *Macroestrategias de generalización*: se aplica cuando algunas proposiciones pueden ser reemplazadas por una proposición más general que engloba el sentido de las que reemplaza.

C) *Macroestrategias de selección o integración*: se usan cuando en un grupo de proposiciones hay una de carácter temático o tópico que contiene a las restantes. La proposición tópica debe expresar una macroproposición y debe aparecer explícitamente en la microestructura.

D) *Macroestrategias de construcción*: se reduce la información por medio de la supresión y se introduce información nueva a partir de la presente en la base de texto, por ejemplo, extraída de conocimiento previo.

Como se ha visto, comprender un texto consiste en captar la naturaleza jerárquica de su estructura semántica, y poder llevarlo a cabo requiere de un proceso de lento aprendizaje que se caracteriza por su gran complejidad.

En este sentido, un elemento importante a considerar es el nivel de experiencia del lector dado que a medida que éste madura aumenta su conocimiento acerca del mundo y de las estructuras del texto, por lo que va haciéndose más eficaz en la identificación de las pistas textuales. Del mismo modo, va aumentando su eficiencia en la aplicación de numerosas y variadas estrategias para reducir la información textual, alcanzando así la integración de los significados del texto con los significados preexistentes en su memoria. En otras palabras, los lectores más eficientes no sólo saben más, sino que saben que saben más; saben mejor cómo emplear lo que saben y cómo aprender más todavía.

La competencia textual es la capacidad de construir textos bien formados y puede manifestarse en su modalidad oral o escrita. Incluye un saber sobre la super- la macro-y la microestructura de los textos. El individuo puede desarrollar como parte del conocimiento de las superestructuras textuales y de los tipos de textos una competencia, entre otras, narrativa. La

competencia narrativa permite organizar textos o fracciones de textos como secuencias de acciones referidas a actantes (Adam 1992).

Bruner (1986) propone que las historias requieren construirse en torno a dos paisajes simultáneos y distintos: el paisaje de la acción y el paisaje de la conciencia. El primero, constituido por la narración de la secuencia de acciones que configuran su trama y el segundo, conformado por la explicitación de los estados mentales atribuidos a los personajes involucrados en la acción.

Interesante es la experiencia llevada a cabo por Kintsch y van Dijk (1975) con el propósito de determinar hasta qué punto existe una competencia narrativa común al escritor y al lector dentro de un contexto cultural dado. Tal competencia no sólo permitiría la codificación y decodificación de los mensajes narrativos sino que facilitaría su comprensión, memorización y resumen.

Ahora bien, el discurso narrativo ha sido estudiado desde distintas perspectivas. Una de las más productivas es el trabajo de van Dijk (1977, 1978) como también el de van Dijk y Kintsch (1983) en el área de la comprensión y evocación de textos. En efecto, van Dijk en sus primeros trabajos, al ocuparse de las superestructuras como formas convencionales de los textos, señala que las más conocidas y estudiadas son la narración y la argumentación. Propone en esos estudios un diagrama arbóreo de la superestructura narrativa, la que se presenta en la Figura 1.

Esta descripción estructural proporciona un esquema jerárquico de una categoría llamada narración que se realiza a través de una historia que va a ocurrir, lo que se racionaliza en la existencia al menos de una complicación y su resolución. Ambas categorías constituyen un suceso que ocurre en un marco. Todas estas relaciones categoriales conforman un episodio simple. Tanto el suceso como el episodio son categorías recursivas.

Segre (1976) señala que la historia y trama se oponen en el proceso de producción textual, ya que la historia se encuentra en el punto de partida, mientras que la trama al final del trayecto de lectura. Por su parte, van

Dijk (1978) plantea que algunas categorías, por ejemplo, el marco, la evaluación y la moraleja pueden quedar implícitos.

En estrecha relación con la superestructura o estructura formal del texto narrativo, se encuentra el contenido de la misma o macroestructura, que para van Dijk (1978) es de naturaleza semántica y constituye una representación abstracta de la estructura global del significado de un texto. El nivel macroestructural se completa con el microestructural, situado este último a nivel local del discurso.

En el modelo de van Dijk y Kintsch (1983) -de base estratégica- se observa que las macroestructuras son resultado de procesos inferenciales reductivos que resumen un texto a su mensaje comunicativo esencial. Además, las categorías esquemáticas organizan, en cierto punto, el contenido macroestructural de un discurso.

Por ello, si analizamos la relación entre superestructura narrativa macroestructura en el diagrama arbóreo (ver Fig. 1), las ramas inferiores del árbol a partir de la categoría episodio contienen información específicamente superestructural, mientras que las categorías superiores representan un tipo de información macroestructural, lo que permitirá construir la trama y la historia.

En cuanto a la categoría evaluación, ésta es una proyección global de la historia y también de la trama, determinando, en este caso, valoraciones en el nivel de los sucesos.

Al considerar el texto como unidad de análisis, van Dijk (1980) propone dos niveles: el global, representado por las macroproposiciones, y el local, representado por las microproposiciones. La macroproposición de nivel más alto coincide con lo que se llama la macroestructura del texto. Ésta, a su vez, contribuye de una manera sustancial a dotar de coherencia al texto en su conjunto, porque es una representación del tema general que vertebra la unidad comunicativa. Por otra parte, las macroproposiciones tienen relación con las unidades formales del texto escrito como los párrafos y los títulos.

El nivel microestructural o local está asociado con el concepto de cohesión. Se refiere a uno de los fenómenos propios de la coherencia, el de las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos, tanto los que remiten unos a otros como los que tienen la función de conectar y organizar.

Las relaciones que sirven para remitir a otros elementos lingüísticos apuntan preferentemente al mantenimiento del referente. Este mantenimiento puede realizarse a través de mecanismos léxicos y gramaticales.

En cuanto a los procedimientos léxicos, podemos señalar las repeticiones exactas o parciales, la sustitución por sinónimos o cuasi sinónimos, la sustitución por hipónimos o hipernónimos y por antónimos, la sustitución por metáfora o por metonimia, la sustitución por calificaciones valorativas o la sustitución por proformas léxicas.

Por otra parte, los procedimientos gramaticales dicen relación con la elipsis, utilización de proformas (pronombres personales, marcas verbales de persona, pronombres relativos, demostrativos, cuantificadores definidos e indefinidos, adverbios, posesivos) y la determinación de sintagmas indefinidos.

Entre las relaciones que sirven para conectar de forma explícita segmentos textuales, sean enunciados o secuencias de enunciados, estableciendo entre ellos diversos tipos de relaciones semánticas, tenemos los marcadores discursivos y los conectores (Ducrot 1980, Cortés 1991, Martínez 1997). Ello no implica que deban aparecer para que se establezca la relación semántica, puesto que ellos pueden estar implícitos en el escrito a través de la yuxtaposición de segmentos cortos.

Desde el punto de vista de su forma son muy variados; pueden ser simples o compuestos, conjunciones, adverbios y locuciones, sintagmas nominales, verbales o preposicionales.

En cuanto a su función, pueden relacionar enunciados o conjuntos de enunciados, como también partes del texto. A los primeros, se les llama más

propiamente «conectores» y a los segundos, «marcadores» u «organizadores textuales».

Los conectores son fundamentalmente los de tipo aditivo o sumativo, los contrastivos o contraargumentativos, los de base causal (causativos, consecutivos, condicionales, finales), los temporales y los espaciales.

En la narración se pueden utilizar los elementos cohesionadores comunes a cualquier tipo de texto, pero ciertas características del texto narrativo favorecen el uso de determinadas estrategias cohesivas. Por ejemplo, el hecho de que en la narración haya por lo menos un actor fijo obliga a usar la referencia, la repetición léxica, la sinonimia léxica o textual, la determinación o la elipsis.

También, la correlación de tiempos verbales, reforzada por el uso de partículas temporales, es responsable de la cohesión. Los distintos tiempos del pasado nos permiten hacer la cronología de los sucesos.

En cuanto a los conectores, los más utilizados en la narración son aquellos que expresan tanto la sucesión temporal como la sucesión causal o las dos circunstancias a la vez.

2.1.2. TEORÍA SOCIOCULTURAL- LEV VIGOTSKY

Lev Semiónovich Vigotsky psicólogo bielorruso, uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo, y claro precursor de la neuropsicología soviética de la que sería máximo exponente el médico ruso Aleksandr Lúriya. Fue descubierto y divulgado por los medios académicos del mundo occidental en la década de 1960.

Vigotsky presenta en 1924, en el 2º Congreso Panruso de Psiconeurología en Leningrado, un ensayo sobre *Los métodos de investigación reflexológica y psicológica*, tema que profundizó posteriormente en “La conciencia como problema de la psicología del comportamiento”. Estas investigaciones produjeron una fuerte impresión en Kornílov, líder de la

corriente marxista en psicología y director del Instituto de Psicología de la Universidad de Moscú.

Posteriormente, Vygotski trabajó en el Instituto de Psicología de Moscú junto a Lúriya y Leóntiev, quienes eran un poco más jóvenes que él y que, posteriormente, también adquirirían reconocimiento a nivel mundial. Ellos buscaban reformular la teoría psicológica tomando como base la mirada marxista, inventando estrategias pedagógicas que permitieran luchar en contra del analfabetismo y de la *defectología*, condición atribuida, en esa época, a aquellos niños considerados como “anormales” o “difíciles”, dentro de la cual se incluían situaciones como ser zurdo o retrasado mental.

En 1925, Vygotski crea un laboratorio de psicología para la infancia anormal, transformada, luego, en el Instituto de Defectología Experimental de la Comisaría del Pueblo para la Educación, el mismo que él tendrá la misión de presidir.

En la primavera de 1925, es el delegado en el Congreso Internacional sobre la Educación de Sordomudos que se lleva a cabo en Inglaterra. Aprovecha la ocasión para visitar Alemania, los Países Bajos, y Francia.

De regreso en la URSS, ingresa al hospital por una grave recaída de la tuberculosis, momento en el que acaba su tesis *Psicología del Arte*, que es defendida en el otoño, pero que no conseguirá editar. Nuevamente es internado en el hospital en 1926, donde escribirá un ensayo sobre “La significación histórica de la crisis en psicología”, texto que tampoco logrará publicar.

Luego, su salud mejora y él retoma una larga actividad de investigación con sus alumnos, surgida de una nueva concepción histórica cultural del psiquismo y de la enseñanza en psicología, ciencias sociales, educación y defectología. Sin embargo, estos trabajos sólo son parcialmente publicados.

Vygotski era un lector asiduo de Freud, Piaget, Wolfgang Köhler, Stern, Gessel, y publica los prefacios de las ediciones de estos autores.

Al comienzo de 1929, como su reputación se extiende a lo largo de URSS, es invitado a permanecer varios meses en Tashkent, para formar pedagogos y psicólogos en la Universidad de Asia Central. En 1930, dirige en Moscú un seminario con Lúriya, Eisenstein y el lingüista Marr.

En 1931, comienzan a aparecer críticas en contra de su teoría histórico-cultural y el grupo de investigadores de los años 20 se divide. Lúriya, Galperin, Zaporózhets van a Járkov y Vygotski irá regularmente a Leningrado con Elkonine y Josefina Schif.

Siempre activo, en 1933, emprende una gran síntesis de su obra para responder a las diversas críticas que le han sido hechas. Este material termina por constituirse en *Pensamiento y lenguaje*. En la primavera de 1934, es hospitalizado y desde su cama dicta el último capítulo de *Pensamiento y lenguaje*, publicado poco después de su muerte, la que ocurre en la noche del 10 al 11 de junio de 1934. Fue enterrado en el cementerio de Novodiévichi.

Su bibliografía contempla 180 títulos, de los cuales 80 no son publicados.

Sus ideas tienen un rol importante en la reflexión teórica en psicología y en pedagogía. A pesar de esto, las mismas fueron víctimas de la censura desde 1936, ya que sus textos fueron considerados por las autoridades estalinistas como antimarxistas y antiproletarias. También recayó la censura sobre los textos que trataban de pedología (ciencia del desarrollo del niño).

Su obra más importante es «Pensamiento y lenguaje» (1934).

Vygotsky se basa principalmentne en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y por lo tanto en el medio en el cual se desarrolla. (Germán O.)

Vigotsky considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. En su opinión, la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. En el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto ocupa un lugar central. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo. Vigotsky introduce el concepto de 'zona de desarrollo próximo' que

es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Para determinar este concepto hay que tener presentes dos aspectos: la importancia del contexto social y la capacidad de imitación. Aprendizaje y desarrollo son dos procesos que interactúan. El aprendizaje escolar ha de ser congruente con el nivel de desarrollo del niño. El aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas. La interacción con los padres facilita el aprendizaje. 'La única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo'.

Vigotsky considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. En su opinión, la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. En el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto ocupa un lugar central. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo. Vigotsky introduce el concepto de 'zona de desarrollo próximo' que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Para determinar este concepto hay que tener presentes dos aspectos: la importancia del contexto social y la capacidad de imitación. Aprendizaje y desarrollo son dos procesos que interactúan. El aprendizaje escolar ha de ser congruente con el nivel de desarrollo del niño. El aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas. La interacción con los padres facilita el aprendizaje. 'La única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo'.

Vygotsky rechaza totalmente los enfoques que reducen la Psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Existen rasgos específicamente humanos no reducibles a asociaciones, tales como la conciencia y el lenguaje, que no pueden ser ajenos a la Psicología. A diferencia de otras posiciones (Gestalt, Piagetiana), Vygotsky no niega la importancia del aprendizaje asociativo, pero lo considera claramente insuficiente. El conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognitivas que se inducen en la interacción social. Vygotsky señala que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona. Para Vygotsky, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores

se da primero en el plano social y después en el nivel individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrón

2.1.3. COMPRESION LECTORA

Ates de describir que se entiende por comprensión lectora es necesario definir qué se entiende por lectura, este término etimológicamente, proviene del verbo latino *legere*: cosechar, recoger, clasificar un fruto.

La lectura es un medio de comunicación humana, donde existe íntima interacción entre la percepción visual de un texto y la comprensión de la lectura, para entender los planteamientos del autor.

2.1.3. 1. ENFOQUE LINGÜÍSTICO DE LA LECTURA

Analizando el texto como un acto de comunicación lingüística encontramos:

- a) Emisor: Autor del texto
- b) Receptor: Lector, el que construirá las ideas del autor.
- c) Código: Idioma utilizado por el autor.
- d) Canal: Escritura.
- e) Mensaje: Información proporcionada por el autor..
- f) Realidad: Marco sociocultural en que se construyó el texto.

Todos estos elementos al entrar en función originan la **lectura**.

2.1.3.2. ¿QUÉ SIGNIFICA COMPRENDER UN TEXTO?

Significa:

- * Ser capaz de exponer de manera coherente lo que se leyó.
- * Diferenciar las ideas principales de las secundarias.
- *Relacionar entre ellas las ideas de un texto.

2.1.3.3. ESTRUCTURA BÁSICA DE UN TEXTO.

Texto deriva de la voz latina **textus**, que quiere decir **tejido**. De esta manera un texto es un tejido hecho de palabras, las que expresan ideas. Un texto es una estructura integral de elementos ordenados que transmiten un mensaje.

Un texto está integrado por:

- * **La idea principal:** Es la parte medular de todo texto, resume el texto desarrollado; de ella derivan todas las demás ideas que conforman el texto. Se distingue de las otras por que si la excluimos, las demás quedarían sin sentido, se expresa en forma de oración.

- * **Las ideas secundarias.** Complementan a la idea principal, puede ser una o varias, aportan ideas específicas para ampliar la idea principal.

La información de tercer orden. Estas ideas están formadas por datos concretos como nombres, comparaciones, fechas, acontecimientos menores, comentarios

2.1.3.4. COMPONENTES DE LA LECTURA: La lectura tiene dos componentes: La decodificación y la comprensión, se tiene presente este aspecto por que en algunas situaciones los problemas de comprensión se deben a una pobre decodificación.

La decodificación consiste en reconocer o identificar las palabras y sus significados, es decir, saber leerlas y saber que quieren decir: Técnicamente, la decodificación da paso a un veloz reconocimiento de palabras. El segundo componente, la comprensión de lectura, consiste en dar una interpretación a la oración, pasaje o texto; es decir, otorgarle un sentido, un significado

La decodificación: La buena decodificación se caracteriza por ser veloz, correcta y fluida; la decodificación requiere ser automatizada, lo que significa que es necesario que se decodifique sin esfuerzo mental, casi sin

detenerse a mirar las letras, sin prestarles atención. Por que, al no centrar su atención en qué letras son las que está viendo, como suenan y que palabras forman, el lector puede dedicar su atención a comprender lo que está leyendo.

Por lo general, la decodificación se automatiza durante los primeros tres años de Educación Primaria. Hay quienes saben decodificar desde muy temprana edad, mientras que otros lo logran lenta y gradualmente y están decodificando con comodidad hacia finales del tercer grado. La precocidad o lentitud en el aprendizaje de la decodificación no es en ningún sentido un signo de mayor o menor capacidad intelectual. Estos parámetros de tiempo en los que se esperan ciertos progresos lectores indican que si hay estudiantes que leen con dificultad silabeando, cortando las palabras o vacilando, su nivel de decodificación será un problema y no la comprensión.

También puede suceder en las aulas que aunque decodifican bien (lectura oral veloz, correcta y fluida), no entienden lo que leen.

Mirando el problema de la comprensión de la lectura, todos los esfuerzos que se hagan para producir una comprensión objetiva del texto escrito se van a encontrar con el problema de las variaciones de la base comprensiva de cada ser humano y con el diferente desarrollo de las categorías ínter subjetivas de comunicación.

El arte de comprender encuentra su centro en la interpretación de los vestigios de la existencia humana contenidos en los escritos:

Las bases para aprender esta comprensión de textos se construyen diariamente desde la Educación Inicial, por medio de la lectura o la interpretación de imágenes o láminas. El tema de los objetivos que el lector se propone lograr con la lectura es crucial, porque determina tanto las estrategias responsables de la comprensión, la que se mejorará utilizando un conjunto de categorías ínter subjetivas que son el único medio de comunicación entre seres cuyas conciencias y cuyas comprensiones globales son distintas". Cuando se habla de comprensión de lectura, se hace referencia

a tres niveles de comprensión: La comprensión literal, la comprensión inferencial y la comprensión criterial.

La comprensión afectiva: Esta comprensión, parte de la comprensión inferencial, se relaciona con la capacidad de entender los sentimientos de los personajes y las emociones que los llevan a actuar de una manera u otra. También involucra, la capacidad de darse cuenta de las emociones que el texto despierta en nosotros mismos: si nos entristece, nos alegra, nos hace sentir cólera o miedo. En esta comprensión no se juzga si los personajes actuaron bien o mal. El lector expresa los sentimientos que el texto le suscita, o lo que experimentan los personajes y sobre lo que pueden ofrecer evidencias en las partes del texto que conducen a estos sentimientos o conclusiones. Este tipo de comprensión es muy importante, ya que nos permite trabajar desde la lectura el desarrollo personal social del estudiante, también la empatía o capacidad de entender los sentimientos de otras personas.

La comprensión evaluativo: También llamada lectura crítica, la tarea del lector consiste en dar un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios o preguntas preestablecidas. En este aspecto el lector lee el texto no para informarse, recrearse o investigar, sino para detectar el hilo conductor del pensamiento del autor, detectar sus intenciones, analizar sus argumentos, entender la organización y estructura del texto, si el texto tiene las partes que necesita o está incompleto y si es coherente.

La meta cognición: Conjunto de procesos mentales que utilizamos cuando guiamos la manera como llevamos a cabo una tarea o actividad. Esta tarea o actividad puede ser leer un cuento, hacer un mapa conceptual, escribir un relato, redactar una monografía o ensayo, etc. La metacognición nos sirve para guiar nuestra ejecución con el fin de hacerla de manera más inteligente, comprendiendo bien lo que hacemos y controlando nuestras estrategias.

2.1.3.5. OBJETIVOS DE LA LECTURA:

La importancia que poseen los objetivos de la lectura determina cómo se sitúa un lector y cómo se controla la comprensión del texto. Los objetivos que pueden plantearse los lectores frente a un texto son muy variados, hablaremos de algunos objetivos genéricos cuya presencia es importante en la vida adulta y que pueden ser trabajados en la escuela; siendo los siguientes:

Obtener información específica:

La lectura la realizamos con el propósito de localizar algún dato que nos interesa como: la búsqueda de un número telefónico en la guía, la consulta de un diccionario o de una enciclopedia etc. Este tipo de lectura se caracteriza por ser muy selectiva por que obvia gran cantidad de información como requisito para encontrar la necesaria.

Para seguir las instrucciones:

Se lee para hacer algo concreto, la lectura es completa para seguir las instrucciones, para comprender y lograr el fin propuesto.

Aquí no basta con leer, sino asegurar la comprensión de lo leído, por esta razón la lectura de instrucciones, recetas, reglas de funcionamiento y el control de la propia comprensión-meta comprensión.

Esta lectura es completamente significativa y funcional, el niño lee por que cree necesario hacerlo y comprender lo que lee para ponerlo en práctica, siguiendo las instrucciones para realizar algo.

Obtener información de carácter general:

Es la lectura guiada por las necesidades que tenga el lector de profundizar más o menos en ella; como elaborar una monografía o tema que le interesa. Este tipo de lectura es útil y productiva que la escuela la requiere para

los trabajos sobre determinados temas en algunas áreas, donde el alumno asume su responsabilidad como lector Chall (1979), considera que este tipo de lectura de orden más elevado, cuyo aprendizaje si se realiza y nunca cesa.

Para aprender:

Consiste en ampliar los conocimientos de que disponemos a partir de la lectura de un texto determinado. Puede ser texto señalado por otros (escuela, universidad), por decisión personal, es decir, leer para aprender un texto seleccionada después de leer para obtener una información general sobre varios textos. La lectura suele ser lenta y repetida varias veces. Cuando se estudia se usa la lectura general para situar en su conjunto y luego se va profundizando en las ideas que contiene, auto interrogándose sobre lo que lee, permitiendo la elaboración de significados que caracterizan el aprendizaje.

Para realizar un escrito propio:

Se utiliza la lectura como instrumento de trabajo. Cuando lee lo que ha escrito, el autor – lector revisa la adecuación del texto que ha confeccionado para transmitir el significado que le ha motivado para escribirlo; la lectura adopta ahí un papel de control de regulación, etc.

Esta lectura es crítica y útil, que nos ayuda a aprender a escribir donde los componentes meta comprensivos se hacen muy patentes. En el contexto escolar, la auto revisión de las propias composiciones escritas es imprescindible en el enfoque integrado de la enseñanza de la lectura y de la escritura, y en cualquier caso para dotar a los niños de estrategias de comprensión de textos.

Por placer:

Esta lectura es personal, que no puede estar sujeta a nada más que a ella misma. En este caso, el lector podrá releer tantas veces como sea necesario un párrafo un libro entero; lo importante, es la experiencia emocional

que desencadena la lectura del lector puede elaborar criterios propios para seleccionar los textos que lee así como para volarlos y criticarlos.

Para comunicar un texto a un auditorio:

La finalidad es que las personas a quienes se dirige la lectura puedan comprender el mensaje que se les emite, por lo que el lector suele utilizar una serie de recursos- entonación, pausas, ejemplos no leídos, énfasis en determinados aspectos- que envuelven la lectura en si y que estas destinados a hacerla amena y comprensible.

Este tipo de lectura, los aspectos formales son muy importantes; por ello, un lector experto jamás leerá en voz alta un texto para que el que no disponga de una comprensión. La lectura eficaz en voz alta requiere la comprensión del texto.

Para practicar la lectura en voz alta:

En la escuela este objetivo se realiza con frecuencia, e incluso a veces con exclusividad. La lectura pretende que los alumnos lean con claridad rapidez, fluidez y corrección, pronunciando adecuadamente, respetando los signos de puntuación y con la entonación requerida. Para leer con eficacia en voz alta requiere la comprensión del texto.

Para dar cuenta de que se ha comprendido:

Al leer siempre estamos motivados por algún propósito, y éste suele implicar la comprensión total o parcial del texto leído. Es comprensible de que los maestros y profesores procedan a evaluar si la comprensión a tenido lugar. Algunas investigaciones muestran que es posible responder preguntas de un texto sin haberlo comprendido globalmente.

Una visión amplia de la lectura y un objetivo general que consiste en formar buenos lectores no sólo para la escuela sino para la vida, exige mayor

diversificación en los propósitos que la guían, en las actividades que la promueven y en los textos que se utilizan como medio para fomentarla.

2.1.3.6. TIPOS DE LECTURA:

La lectura silenciosa:

Deberá ser una actividad permanente que compromete a toda la escuela. Este tipo de lectura presenta diversas ventajas que favorecen el desarrollo de la competencia lectora del niño como: Permite una comprensión más rápida del texto y Se elimina la tensión porque no tienen que enfrentar al público.

El lector lee de acuerdo a su ritmo, estrategias, posibilidades y propósitos.

Favorece el pensamiento permitiendo un enriquecimiento lingüístico en cuanto a vocabulario y estructuras sintácticas.

Favorece la posibilidad del lector de reaccionar frente al texto tanto en lo cognitivo como en lo afectivo.

La lectura oral:

Que se realiza mecánicamente, no permite mejorar la comprensión del texto, porque los niños se preocupan más de la pronunciación, la entonación, el respeto a los signos de puntuación, el ritmo, la velocidad, etc.

Por eso es recomendable que la lectura oral se use después de haber explotado el campo del significado, siempre teniendo como marco una situación comunicativa.

2.1.3.7. DIMENSIONES DE LA LECTURA:

A continuación se definen de forma explícita los tres ámbitos en los que se desarrollan la actividad lectora.

Dimensión afectiva:

Es importante sentirse cómodo en el mundo de la lecto-escritura, es decir en un entorno físico formado por objetos y lugares y en un entorno lingüístico caracterizado por la diversidad y las diferencias. Esta dimensión afectiva es esencial. Si la educación no consigue despertar una seguridad afectiva ante las diferencias principalmente lingüísticas, si fomenta el hecho de encerrarse en un mismo y en la costumbre, en la comodidad de lo semejante, en el deleite fácil de mirar sólo dentro de sí, especialmente en la primera infancia, es comprensible que se desarrolle un rechazo afectivo por parte de los niños, que hace más difícil el contacto con “el otro” abstracto que representa la lectura.

Dimensión cognitiva:

No es posible asimilar nada sin la creación de conceptos y sin conocimientos. Saber leer significa conocer lo que ello implica y haber especulado, de forma adaptada a cada nivel, sobre el funcionamiento de los siguientes aspectos:

De los lugares y objetos de lectura. Debemos enseñar a los niños qué es una biblioteca, cómo se clasifican los libros, cómo se consultan las obras acumuladas, qué tipos de soportes existen y cómo servirse de ellos (p. ej. Los distintos tipos de índice), qué informaciones aportan la compaginación, tamaño y el tipo de caracteres, etc.

Dimensión práctica:

Representa el uso de unas capacidades y unas habilidades desarrolladas por la frecuencia y la diversidad de las situaciones vividas, y por actividades para fomentar la activación de los conocimientos que evoca la lectura. Los dos elementos de esta dimensión, que está íntimamente relacionada con la dimensión afectiva, son la destreza y la adaptación:

La destreza es fundamental, ya que sin ella no se haría realidad el placer de la lectura. Esta destreza debe ir encaminada hacia los siguientes objetivos al mismo tiempo:

Manipulación de objetos como libros, diccionarios, revistas o periódicos.

Habilidades perceptivas como el campo visual y la agudeza discriminativa.

Cantidad. Todos sabemos que el tamaño del libro puede constituir un obstáculo en la fomentación de la lectura, que se prefiere un diccionario en un solo volumen a una enciclopedia en varios tomos, y que se prefieren los textos resumidos por su comodidad. Estos comportamientos no sólo empobrecen la información y el placer de leer, sino que son indicios de la falta de espíritu crítico. Resumir significa reescribir, transformar y por consiguiente, manipular: Leerlo todo y exigir la información completa es un camino para la formación de ciudadanos libres y con criterio.

La adaptabilidad es necesaria para el auténtico dominio de la lectura. Ésta debe existir en los siguientes tres ámbitos:

En la diversidad de los textos escritos, de los tipos de enunciado y de las formas de enunciación.

En la diversidad de tratamiento de los textos, en las distintas formas de aproximarse a ellos, en la pluralidad de lecturas y en la pluralidad de lecturas de un mismo texto.

En la diversidad de velocidades de lectura. Es necesario recordar que lo esencial no es leer deprisa, sino dominar la velocidad de la lectura con el fin de modularla a voluntad en función del proyecto que la motiva.

2.1.3.8. CAPACIDADES LECTORAS:

La capacidad lectora:

Consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad.

Capacidad para decodificar:

Los procesos de codificación constituyen procedimientos operativos en virtud de los cuales, primero, se identifican mensajes o expresiones de un código y, después, referencias a través de las cuales se participa de una interacción iniciada por un emisor.

La capacidad para decodificar textos implica que el estudiante pueda identificar mensajes escritos reconociendo previamente el significado de las palabras desconocidas.

La **decodificación** puede ser entendida, dentro de los procesos de lectura, como la capacidad para identificar un signo gráfico por un nombre o por un sonido. Si alguien ve algo escrito en chino y no es capaz de identificar ninguno de los signos, ni por su nombre, ni por su sonido, ni por su significado, quiere decir que no es capaz de ningún tipo de decodificación.

La decodificación también puede entenderse como la capacidad de transformar los signos escritos en lenguaje oral.

Por ultimo, la decodificación puede entenderse como la capacidad de descifrar el código de un mensaje y captar su significado.

Por lo tanto vamos a llamar “decodificación” sólo a dos operaciones: reconocer signos escritos y transformarlos en lenguaje oral u otro sistema de signos y llamaremos en cambio “comprensión” a todo lo que se refiere a la captación del contenido o sentido de los escritos.

Habilidad para analizar:

El análisis consiste básicamente en “la distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos”.

La habilidad para analizar textos es, pues, explicar los contenidos de una texto, es decir, las ideas y conceptos que en él se expresan; y también explicar las relaciones que existen entre esas ideas, conceptos, es decir, explicar su estructura argumentativa.

El **análisis** según la definición que podemos encontrar en cualquier diccionario, consiste básicamente en “la distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos”

A diferencia del resumen, que consiste básicamente en transmitir abreviadamente el contenido esencial de un texto, el análisis consistirá en explicar dicho texto. Es decir, básicamente, en explicar su significado y su estructura argumentativa (lo que se dice y cómo se dice). El análisis no es todavía un comentario de texto sino, junto con el resumen, el paso previo a todo comentario de texto (o una parte del comentario de texto, según la escuela metodológica que se siga)

Analizar es, pues, explicar los contenidos de una texto, es decir, las ideas y conceptos que en el se expresan; y también explicar las relaciones que existen entre esas ideas, conceptos, es decir, explicar su estructura argumentativa. En primer lugar hemos de fijar el sentido del texto, lo que podemos hacer apoyándonos en la técnica del resumen, hasta estar seguros de lo que el autor nos quiere transmitir. Hemos de distinguir lo esencial de lo secundario; y ser capaces de discernir las razones en las que se apoya para afirmar lo esencial del texto. Esta distinción nos orienta, por supuesto respecto a la estructura argumentativa del texto.

En el análisis hemos de dejar clara la distinción entre las partes del texto, explicando su significado y su papel en la argumentación de conjunto, dando las referencias precisas de las líneas en que se encuentran y añadiendo

todas las observaciones que consideramos necesarias para aclarar tanto su significado como el papel que juegan en el conjunto.

Capacidad para interpretar:

La capacidad para interpretar textos implica que el estudiante pueda explicar y establecer argumentos respecto a los acontecimientos sucedidos en la lectura.

El hombre siempre se ha encontrado con problemas interpretativos, con la necesidad de remitir determinados signos a su significado, y de construir una metodología que se ocupe de los significados oscuros de los mensajes humanos.

Habilidad para criticar:

La criticidad es la capacidad que tiene el hombre para hacer concientemente afirmaciones verdaderas cayendo en cuenta de que porque las hace, de los limites de estas afirmaciones y del dinamismo que lo lleva a agruparse siempre mas allá de los limites. (Josefa Priego Sanchez)

La criticidad es el equilibrio entre la subjetividad con la objetividad, es decir de ver la realidad por si mismo y poderla ver desde el punto de vista de los demás.

La habilidad para criticar textos implica que el estudiante asuma una actitud de juicio valorativo frente a diversas lecturas.

La **criticidad** es la capacidad que tiene el hombre para hacer concientemente afirmaciones verdaderas cayendo en cuenta de que porque las hace, de los limites de estas afirmaciones y del dinamismo que lo lleva a agruparse siempre mas alla de los limites. (Josefa priego sanchez)

Definitivamente la realidad esta en condiciones de ser cuestionada por el ser humano (sujeto cognoscente) para esto se necesita tener el sentido real de la totalidad dentro de la cual se contextualiza y desde la que se pretende transformar los planos de la conciencia. Entonces pues, criticidad sería el estadio dentro del cual la subjetividad y la objetividad muestran sus coyunturas y mediaciones para atreverse a cuestionar esa realidad, dando por

consecuencia un pensamiento constructivo edificado sobre el anterior concepto de algún hecho o situación (Servando Ríos Granados)

Encontrarnos, nos cuestionamos sobre nosotros mismos y es ahí en donde vemos características principales de nosotros. Ser auténtico no es actuar auténtico, puesto que actuar auténtico es desarrollar lo que has descubierto de ti, es decir tus potencialidades y/o habilidades. Y auto trascender es actuar auténticamente en búsqueda de la mejora día a día. Por lo tanto la CRITICIDAD es dejar pasar o rechazar diferentes afirmaciones de nuestra vida “Pensar y Opinar” (Cris Álvarez)

La criticidad es el equilibrio entre la subjetividad con la objetividad, es decir ver la realidad por si mismo y poderla ver desde el punto de vista de los demás. La crítica debe ser responsable y verídica, quien critica encuentra un lado positivo a las cosas, muy por el contrario al criticón.

2.2. DELIMITACIONES CONCEPTUALES

2.2.1. ESTRATEGIA

En la literatura pedagógica el término estrategia se relaciona con términos como procedimientos, proceso, táctica, destreza, estilo, orientación, técnica, método; la distinción entre ellos, sus mutuas relaciones y parciales solapamientos depende en gran medida de las definiciones convencionales que establecen los diferentes autores. Estos términos suelen relacionarse, distinguirse y solaparse de forma intrincada, y no se ha logrado un consenso suficiente en la literatura científica y práctica.

Sin embargo hay que partir de la base de que el término estrategia es más amplio y en él hallan cabida todos los demás. Las estrategias de aprendizaje vienen a ser los recursos que se deben manejar para aprender mejor: Es decir, el conjunto de procedimientos necesarios para llevar a cabo un plan o tarea.

2.2.2. METODOLOGIA Metodología, del griego (metà "más allá" odòs "camino" logos "estudio"). Se refiere a los métodos de investigación que se siguen para alcanzar una gama de objetivos en una ciencia. Aun cuando el término puede ser aplicado a las artes cuando es necesario efectuar una observación o análisis más riguroso o explicar una forma de interpretar la obra de arte. En resumen son el conjunto de métodos que se rigen en una investigación científica o en una exposición doctrinal

2.2.3. PROPUESTA DE ESTRATEGIAS METODOLOGICAS Estas estrategias constituyen la secuencia de actividades planificadas y organizadas sistemáticamente, permitiendo la construcción de un conocimiento escolar y, en particular se articulan con las comunidades. Se refiere a las intervenciones pedagógicas realizadas con la intención de potenciar y mejorar los procesos espontáneos de aprendizaje y de enseñanza, como un medio para contribuir a un mejor desarrollo de la inteligencia, la afectividad, la conciencia y las competencias para actuar socialmente.

Según Nisbet Schuckermith (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 alumnos derivada de los conocimientos previos y del conjunto de estrategias, guiones o planes utilizados por los sujetos de las tareas.

El conocimiento de las estrategias de aprendizaje empleadas y la medida en que favorecen el rendimiento de las diferentes disciplinas permitirá también el entendimiento de las estrategias en aquellos sujetos que no las desarrollen o que no las aplican de forma efectiva, mejorando así sus posibilidades de trabajo y estudio. Pero es de gran importancia que los educadores y educadoras tengan presente que ellos son los responsables de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, dinamizando la actividad de los y las estudiantes, los padres, las madres y los miembros de la comunidad.

2.2.3. DEFICIENCIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984).

Según Sanford, 1971.).

La palabra “comprensión” significa literalmente mantener junto.

La expresión “comprensión lectora” podría ser entendida por tanto como el acto de asociar e integrar los elementos del significado y del significante codificado por el escritor en el texto.

La comprensión lectora no es una suma de significados individuales, sino que exige procesos mentales mucho más complejos, exige establecer las asociaciones correctas, relacionarlas e integrar los significados en un todo coherente.

Las dificultades que se dan en este nivel de comprensión corresponden a una lectura de reconocimiento y memoria de los hechos, ideas principales, secundarias, secuencias de acontecimientos, palabras nuevas, etc.

El que un alumno presente alguna dificultad no debe entenderse como una manifestación unitaria de su deficiencia en la comprensión lectora. Con frecuencia suela ocurrir que los alumnos con escasa habilidad lectora presenten un número elevado de dificultades. Sin embargo, en alumnos que poseen un nivel lector aceptable es más usual que se manifiesten únicamente determinados tipos de dificultades en la comprensión del texto comprensión lectora.

CAPITULO III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACION Y PROPUESTA TEORICA

3.1.- RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

La lectura es una actividad básica y esencial en el logro de los conocimientos, sin embargo, aun nos falta entender que la lectura es una puerta al desarrollo personal y social. En este sentido, la prueba diagnostica es un instrumento que presenta los conocimientos básicos sobre la comprensión lectora que ha de servir como punto de partida para alcanzar el desarrollo de las capacidades de reconocimiento de los niveles de lectura.

La prueba diagnóstica comprende 3 lecturas de diferentes tipos de textos, enmarcadas con preguntas de comprensión literal, inferencial y crítica las que nos proporcionaran los resultados para validar las ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS de los estudiantes.

TABLA N° 1

Nivel de los alumnos de la IE Víctor Andrés Belaunde para analizar textos

Nº de respuestas adecuadas	Nº de preguntas de la prueba
07	12
15	11
05	6
23	1

FUENTE: aplicación de prueba diagnostica por la investigadora

Del cuadro puede observarse que un 90% de alumnos tienen limitaciones en el análisis de textos. Lo que significa que todos muestran dificultades para entender la información de un texto. Como lo muestra las preguntas 6, 12 y 11 de la prueba diagnostica. Así mismo

como lo muestra lo indica la pregunta 1 es inferida por 23 alumnos que obtuvieron información adecuada.

TABLA N° 2

Nivel de los alumnos de la IE Víctor Andrés Belaunde para realizar comentarios de textos

N° de respuestas	N° de preguntas de la prueba
06	15
04	10
02	5

FUENTE: aplicación de procreaba diagnostica por la investigadora

En esta tabla observamos que las preguntas 5, 10 y 15 han sido acertadas sólo por 2, 4 y 6 alumnos respectivamente, lo que nos hace concluir que no saben hacer comentarios del texto adecuándolos a la realidad que los rodea por la escasa habilidad de relacionar y comparar la información escrita con los hechos reales.

. Como se observa de los 36 estudiantes evaluados solo 12 de ellos fueron capaces de hacer comentarios.

TABLA N° 03

Nivel de los alumnos de la IE Víctor Andrés Belaunde para hacer inferencias

N° Rptas adecuadas	N° de preguntas de la prueba
05	2
04	3
02	7
03	13

FUENTE: aplicación de procreaba diagnostica por la investigadora

En la presente tabla se observa que: las preguntas 13, 7, 3 y 2 tienen respuestas adecuadas solo de: 03, 02, 04 y 05: alumnos, lo que significa que los educandos carecen de la capacidad de deducir ideas importantes que les permitan sacar conclusiones básicas para captar el mensaje sugerido por el autor, existiendo problemas de comprensión de los mensajes escritos

TABLA N° 04

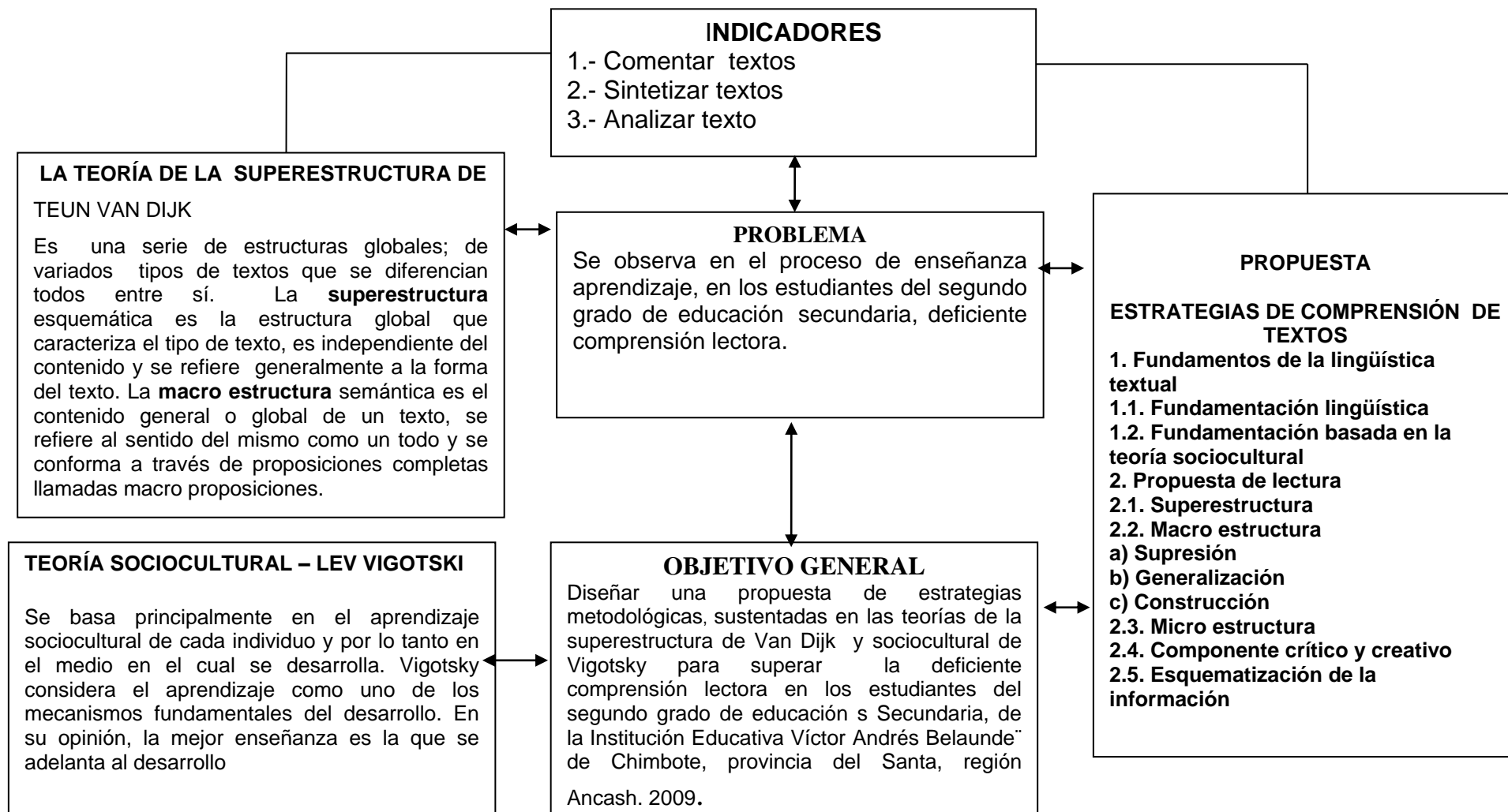
Nivel de los alumnos de la IE Víctor Andrés Belaunde para reflexionar y evaluar críticamente un texto

N° Respuestas adecuadas	N° de preguntas de la prueba
04	4
08	5
07	10
05	14

FUENTE: aplicación de procreaba diagnostica por la investigadora

De la tabla N° 04 podemos deducir que las preguntas 10 y 5, obtuvieron respuestas adecuadas de 7 y 8 alumnos, de lo que deducimos que para los educandos no es fácil reflexionar para luego opinar críticamente sobre textos escritos. Así mismo, en las preguntas 14 y 4, observamos respuestas adecuadas de 5 y 4 alumnos, lo que nos hace pensar que evaluar un texto escrito para luego opinar críticamente es un proceso complicado para los educandos ya que tienen que hacer uso de todas sus habilidades de concentración, deducción, análisis, síntesis y socializar la información.

3.2 MODELO TEORICO



3.2.1 DENOMINACION:

PROPUESTA LINTEX DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACION SECUNDARIA DE LA I. E. VÍCTOR ANDRÉS BELAUNDE:

3.2.2. FUNDAMENTACIÓN:

Las dificultades que presentan los educandos para la comprensión lectora, así también la irrupción de textos, revistas, folletos, periódicos y la difusión masiva de la Internet, se convierten en desafíos de cómo abordarlos de manera eficaz.

La lectura de textos, constituye el alimento para la mente y espíritu. Su omisión y falta de práctica nos convertirá en seres carentes de crítica e irreflexivos. Superaremos estas limitaciones, leyendo de manera estratégica como una alternativa imprescindible para asimilar y desarrollar la inteligencia y personalidad.

La aplicación de métodos y técnicas valiosas, nos conducen al perfeccionamiento del proceso de lectura; pero la poca difusión y desconocimiento por los educandos, no permite revertir el fracaso en la comprensión lectora; esto motiva el presente trabajo.

La lectura es un instrumento para el conocimiento y la actualización dentro de la era del conocimiento. Esta ha sido estudiada desde diversas teorías. También ha estado basada en el desarrollo del lenguaje y de la lingüística.

Desde el enfoque psicológico se emparenta con la teoría sociocultural de Vigotsky, del aprendizaje significativo de Ausbel y la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner.

En este caso nos interesa estudiar a la lectura desde la perspectiva de la lingüística textual que considera el contexto (que rodea al texto), la estructura textual que corresponde a cómo está organizado el texto, qué temas o subtemas plantea y cómo se han estructurado las oraciones estudiadas por la microestructura. No obstante lo complementamos con el componente crítico, creativo y esquemático de la lectura.

3.2.2.1. Fundamentos de la lingüística textual

Fundamentación lingüística

La lingüística textual considera o toma en cuenta el contexto y no solo el texto o la oración. Enfatiza en el estudio de la estructura textual y semántica o superestructura y macroestructura. Estudia la microestructura que consiste en la predominancia de la frase nominal o verbal.

Fundamentación basada en la teoría sociocultural

También tiene su fundamento en la teoría sociocultural de Vigotsky. La lectura no es solamente un proceso psicológico o mental sino que también es una interacción social en la que se establece una relación: lector – texto-autor dentro de un contexto sociocultural determinado.

En esta parte, mencionare algunos aspectos que se tomaran en cuenta en la propuesta:

Superestructuras.

Las superestructuras son estructuras globales que caracterizan el tipo de texto. Entonces una superestructura es un esquema o estructura general acerca de la composición de un texto, indicando el tipo de texto.

En esta parte el educando indicara el tipo de texto que analiza, teniendo en cuenta las características propias de este, según su función comunicativa.

Macroestructura

La macro estructura, se centra en el tema, es fundamental para desentrañar el significado o contenido general del texto que puede ser expresada a través de una proposición. No obstante dentro de la macroestructura también se debe considerar los subtemas que podríamos considerarlos como micro proposiciones.

La macroestructura está íntimamente ligada a la superestructura, mientras que la primera trata del tipo de texto, la segunda se refiere al tema o contenido del texto; podríamos decir que de todas maneras primero debe darse la superestructura para luego deducir la macroestructura, no podría ser al contrario. Tienen carácter reestructurador y organizador de la información.

En esta parte el educando extraerá el tema del texto que analiza. Para hacerlo adecuadamente utilizara algunas macro reglas que harán posible determinar el tema de manera precisa. Primero, en la supresión, realizara la eliminación de algunas ideas.

a) Supresión

Eliminan algunas oraciones o proposiciones redundantes o innecesarias que no tienen mayor aporte al tema.

De igual manera en la generalización, la idea seleccionada:

b).-Generalización

Una proposición sustituye a la secuencia original. Implica que se sintetiza la información o proposición por la que era más extensa dentro del texto.

Posteriormente en la construcción, elabora una nueva proposición que:

C.-Construcción

De una secuencia de proposiciones, se hará una proposición que

denote el mismo hecho indicado por la totalidad de la secuencia de proposiciones y se sustituye la secuencia original por la nueva proposición.

En la práctica no todo usuario de la lengua aplicará las reglas de la misma manera. Cada lector u oyente encontrará pertinentes diferentes aspectos del mismo texto, según los intereses, deseos, conocimientos, normas y valores del usuario; éstos en conjunto definen el estado cognoscitivo contextual particular al usuario de una lengua en el momento que interpreta el texto.

Microestructura

Este nivel también opera en la esfera de las significaciones pero en vez de manifestarse de manera global, como el anterior, lo realiza en el nivel local o micro, que quiere decir en la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y coherencia entre ellas.

En esta parte el educando reconocerá las señales textuales de causa – efecto, condición – consecuencia, medio – meta, indicadores temporales como los adverbios o recursos de producción como ampliación, ejemplificación, evaluación, etc.

Entonces podemos decir que si la macro estructura global opera como un todo, la microestructura opera como las partes que especifican el todo del texto.

Componente crítico y creativo

En este componente se hará una evaluación crítica que es una evaluación objetiva del texto. Se evalúa las ideas y la *estructura* textual mostrando nuestros acuerdos y desacuerdos con ella. Las discrepancias con las ideas planteadas por el autor deben ser sustentadas o fundamentadas. No se trata de plantear desacuerdos por el mero hecho de emitirlos.

En el aspecto creativo, el lector propondrá nuevas ideas respecto a las planteadas por el autor.

Aquí el educando tendrá la oportunidad de opinar críticamente sobre el texto, fundamentando sus opiniones y proponiendo alternativas que crea conveniente; haciéndolo creativamente.

3.2.3. ESQUEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Se puede realizar a través de los mapas conceptuales, mentales, semánticos u otros organizadores visuales.

En esta parte el educando elaborará el organizador visual adecuado para el texto.

A continuación presentamos un esquema con los pasos a seguir para desarrollar este método.

FASES O SECUENCIAS	DESCRIPCION
SUPERESTRUCTURA	Toma en cuenta el contexto e intención del autor, además el tipo de texto, finalidad y estructura del mismo.
MACROESTRUCTURA	Considera el tema, sub tema y usos de macro reglas.
MICROESTRUCTURA	Incluye frases nominales, verbales, conectores y nivel adecuado del lenguaje.
ASPECTO CRITICO Y CREATIVO	Emite juicio crítico donde plantea acuerdos o desacuerdos con las ideas planteadas en el texto, así como la estructuración del mismo.
ESQUEMATIZACION DE LA INFORMACION	Elabora un esquema de la información relevante del texto.

3.2.4. APLICACIÓN DEL MODELO LINTEX EN LA LECTURA DE TEXTOS

A continuación analizamos un texto según la propuesta.

3.1. Análisis de un texto literario. Lee el texto.

PACO YUNQUE

Cuando Paco Yunque y su madre llegaron a la puerta del colegio, los niños estaban jugando en el patio. La madre le dejó y se fue. Paco, paso a paso, fue adelantándose al centro del patio, con su libro primero, su cuaderno y su lápiz. Paco estaba con miedo, porque era la primera vez que veía a un colegio; nunca había visto a tantos niños juntos.

Varios alumnos, pequeños como él, se le acercaron y Paco, cada vez más tímido, se pegó a la pared, y se puso colorado. ¡Qué listos eran todos esos chicos! ¡Qué desenvueltos! Como si estuviesen en su casa. Gritaban. Corrían. Reían hasta reventar. Saltaban. Se daban de puñetazos.

Eso era un enredo.

Paco estaba también atolondrado porque en el campo no oyó nunca sonar tantas voces de personas a la vez. En el campo hablaba primero uno, después otro, después otro y después otro. A veces, oyó hablar hasta cuatro o cinco personas juntas. Era su padre, su madre, don José, el cojo

Anselmo y la Tomasa. Eso no era ya voz de personas sino otro ruido. Muy diferente. Y ahora sí que esto del colegio era una bulla fuerte, de muchos. Paco estaba asordado.

Un niño rubio y gordo, vestido de blanco, le estaba hablando. Otro niño más chico, medio ronco y con blusa azul, también le hablaba. De diversos grupos se separaban los alumnos y venían a ver a Paco, haciéndole muchas preguntas. Pero Paco no podía oír nada por la gritería de los demás. Un niño

trigueño, cara redonda y con una chaqueta verde muy ceñida en la cintura agarró a Paco por un brazo y quiso arrastrarlo. Pero Paco no se dejó. El trigueño volvió a agarrarlo con más fuerza y lo jaló. Paco se pegó más a la pared y se puso más colorado.

En ese momento sonó la campana, y todos entraron a los salones de clase.

Dos niños –los hermanos Zúñiga- tomaron de una y otra mano a Paco y le condujeron a la sala de primer año. Paco no quiso seguirlos al principio, pero luego obedeció, porque vio que todos hacían lo mismo. Al entrar al salón se puso pálido. Todo quedó repentinamente en silencio y este silencio le dio miedo a Paco. Los Zúñiga le estaban jalando, el uno para un lado y el otro para el otro lado, cuando de pronto le soltaron y lo dejaron solo.

El profesor entró. Todos los niños estaban de pie, con la mano derecha levantada a la altura de la sien, saludando en silencio y muy erguidos.

Paco sin soltar su libro, su cuaderno y su lápiz, se había quedado parado en medio del salón, entre las primeras carpetas de los alumnos y el pupitre del profesor. Un remolino se le hacía en la cabeza. Niños. Paredes amarillas. Grupos de niños. Vocerío. Silencio. Una tracalada de sillas. El profesor. Ahí, solo, parado, en el colegio.

Quería llorar. El profesor le tomó de la mano y lo llevó a instalar en una de las carpetas delanteras junto a un niño de su mismo tamaño. El profesor le preguntó:

- ¿Cómo se llama Ud.?

Con voz temblorosa, Paco muy bajito:

- Paco.

- ¿Y su apellido? Diga usted todo su nombre.

- Paco Yunque.

- Muy bien.

El profesor volvió a su pupitre y, después de echar una mirada muy seria sobre todos los alumnos, dijo con voz militar: - ¡Siéntense! Un traqueteo de carpetas y

todos los alumnos ya estaban sentados. El profesor también se sentó y durante unos momentos escribió en unos libros. Paco Yunque tenía aún en la mano su libro, su cuaderno y su lápiz. Su compañero de carpeta le dijo: - Pon tus cosas, como yo, en la carpeta. Paco Yunque seguía muy aturdido y no le hizo caso. Su compañero le quitó entonces sus libros y los puso en la carpeta. Después, le dijo alegremente: - Yo también me llamo Paco, Paco Fariña. No tengas pena. Vamos a jugar con mi tablero. Tiene torres negras. Me lo ha comprado mi tía Susana. ¿Dónde está tu familia, la tuya? Paco yunque no respondía nada. Este otro Paco le molestaba. Como éste eran seguramente todos los demás niños: habladores, contentos y no les daba miedo el colegio. ¿Por qué eran así? Y él, Paco Yunque, ¿por qué tenía tanto miedo? Miraba a hurtadillas al profesor, al pupitre, al muro que había detrás del profesor y al techo. También miró de reojo, a través de la ventana, al patio, que estaba ahora abandonado y en silencio. El sol brillaba afuera. De cuando en cuando, llegaban voces de otros salones de clase y ruidos de carretas que pasaban por la calle. ¡Qué cosa extraña era estar en el colegio! Paco Yunque empezaba a volver un poco de su aturdimiento. Pensó en su casa y en su mamá. Le preguntó a Paco Fariña: - ¿A qué hora nos iremos a nuestras casas? - A las once. ¿Dónde está tu casa? - Por allá. - ¿Está lejos? - Si...No... Paco Yunque no sabía en qué calle estaba su casa, porque acababan de traerlo, hacía pocos días, del campo y no conocía la ciudad. Sonaron unos pasos de carrera en el patio, apareció en la puerta del salón, Humberto, el hijo del señor Dorian Grieve, un inglés, patrón de los Yunque, gerente de los ferrocarriles de la "Peruvian Corporation" y alcalde del pueblo. Precisamente a Paco le habían hecho venir del campo para que acompañase al colegio a Humberto y para que jugara con él, pues ambos tenían la misma edad. Sólo que Humberto acostumbraba venir tarde al colegio y esta vez, por ser la primera, la señora Grieve le había dicho a la madre de Paco: - Lleve usted ya a Paco al colegio. No sirve que llegue tarde el primer día. Desde mañana esperará a que Humberto se levante y los llevará juntos a los dos. El profesor, al ver a Humberto Grieve, le dijo: - ¿Hoy otra vez tarde? Humberto con gran desenfado, respondió: - Que me he quedado dormido. - Bueno- dijo el profesor-. Que esta sea la última vez. Pase a sentarse. Humberto Grieve buscó con la mirada donde estaba Paco Yunque. Al dar con él, se le acercó y le dijo imperiosamente: - Ven a mi carpeta conmigo. Paco

Fariña le dijo a Humberto Grieve: - No. Porque el señor lo ha puesto aquí. - ¿Y a ti qué te importa? –le increpó Grieve violentamente, arrastrando a Yunque por un brazo a su carpeta. 4 - ¡Señor! –Gritó entonces Fariña-, Grieve se está llevando a Paco Yunque a su carpeta. El profesor cesó de escribir y preguntó con voz enérgica: - ¡Vamos a ver! ¡Silencio! ¿Qué pasa ahí? Fariña volvió a decir: - Grieve se ha llevado a su carpeta a Paco Yunque. Humberto Grieve, instalado ya en su carpeta con paco Yunque, le dijo al profesor: - Sí, señor. Porque Paco Yunque es mi muchacho. Por eso. El profesor lo sabía esto perfectamente y le dijo a Humberto Grieve: - Muy bien. Pero yo lo he colocado con Paco Fariña, para que atienda mejor las explicaciones. Déjelo que vuelva a su sitio. Todos los alumnos miraban en silencio al profesor, a Humberto Grieve y a Paco Yunque. Fariña fue y tomó a Paco Yunque por la mano y quiso volverlo a traer a su carpeta, pero Grieve tomó a Paco Yunque por el otro brazo y no lo dejó moverse. El profesor le dijo otra vez a Grieve: - ¡Grieve! ¿Qué es esto? Humberto Grieve, colorado de cólera, dijo: - No, señor. Yo quiero que Yunque se quede conmigo. - Déjelo, le he dicho. - No, señor. - ¿Cómo? - No. El profesor estaba indignado y repetía, amenazador: - ¡Grieve! ¡Grieve! Humberto Grieve tenía bajo los ojos y sujetaba fuertemente por el brazo a Paco Yunque, el cual estaba aturdido y se dejaba jalar como un trapo por Fariña y por Grieve. Paco yunque tenía ahora más miedo a Humberto Grieve que al profesor, que a todos los demás niños y que al colegio entero. ¿Por qué Paco Yunque le tenía miedo a Humberto Grieve? ¿Por qué este Humberto Grieve solía pegarle a Paco Yunque? El profesor se acercó a Paco Yunque, le tomó por el brazo y le condujo a la carpeta de Fariña. Grieve se puso a llorar, pataleando furiosamente su banco. De nuevo se oyeron pasos en el patio y otro alumno, Antonio Gesdres, -hijo de un albañil apareció a la puerta del salón. El profesor le dijo: - ¿Por qué llega usted tarde? - Porque fui a comprar pan para el desayuno. - ¿Y por qué no fue usted más temprano? - Porque estuve alzando a mi hermanito y mamá está enferma y papá se fue al trabajo. - Bueno –dijo el profesor,, muy serio-. Párese ahí. Y, además, tiene usted una hora de reclusión. Le señaló un rincón, cerca de la pizarra de ejercicios. Paco Fariña, se levantó entonces y dijo: - Grieve también ha llegado tarde, señor. - Miente, señor -respondió rápidamente Humberto Grieve-. No he llegado tarde. Todos los alumnos dijeron en coro:

- ¡Sí, señor! ¡Sí, señor! ¡Grieve ha llegado tarde!

- ¡Pish! ¡Silencio! –dijo malhumorado el profesor y todos los niños se callaron.

El profesor se paseaba pensativo.

Fariña le decía a Yunque en secreto:

- Grieve ha llegado tarde y no lo castigan.

Porque su papá tiene plata. Todos los días llega tarde. ¿Tú vives en su casa?

¿Cierto que eres su muchacho?

Yunque respondió:

- Yo vivo con mi mamá.

- ¿En la casa de Humberto Grieve?

- Es una casa muy bonita. Ahí está la patrona y el patrón. Ahí está mi mamá.

Yo estoy con mi mamá.

Humberto Grieve, desde su banco del otro lado del salón, miraba con cólera a Paco Yunque y le enseñaba los puños, porque se dejó llevar a la carpeta de Paco Fariña.

Paco Yunque no sabía qué hacer. Le pegaría otra vez el niño Humberto, porque no se quedó con él, en su carpeta. Cuando saldrían del colegio, el niño Humberto le daría un empujón en el pecho y una patada en la pierna. El niño Humberto era malo y pegaba pronto, a cada rato. En la calle. En el corredor también. Y en la escalera. Y también en la cocina, delante de su mamá y delante de la patrona. Ahora le va a pegar, porque le estaba enseñando los puñetes y le miraba con ojos blancos. Yunque le dijo a Fariña:

- Me voy a la carpeta del niño Humberto. Y paco Fariña le decía:

- No vayas. No seas zonzo. El señor te va castigar.

Fariña volteó a ver a Grieve y este Grieve le enseñó también a él los puños, refunfuñando no sé qué cosas, a escondidas del profesor.

- ¡Señor! –Gritó Fariña- Ahí, ese Grieve me está enseñando los puñetes.

El profesor dijo:

- ¡Psc! ¡Psc! ¡Silencio!...¡Vamos a ver!

...Vamos a hablar hoy de los peces, y después, vamos a hacer todos un ejercicio escrito en una hoja de los cuadernos, y después me los dan para verlos. Quiero ver quién hace mejor ejercicio, para que su nombre sea escrito en el Cuaderno de Honor del Colegio, como el mejor alumno del primer año. ¿Me han oído bien? Vamos a hacer lo mismo que hicimos la semana pasada.

Exactamente lo mismo. Hay que atender bien a la clase. Hay que copiar bien el ejercicio que voy a escribir después en la pizarra. ¿Me han entendido bien?

Los alumnos respondieron en coro:

- Sí señor.

- Muy bien –dijo el profesor-. Vamos a ver.

Vamos a hablar ahora de los peces.

Varios niños quisieron hablar. El profesor le dijo a uno de los Zúñiga que hablase.

- Señor –dijo Zúñiga-: Había en la playa mucha arena. Un día nos metimos entre la arena y encontramos un pez medio vivo y lo llevamos a mi casa. Pero se murió en el camino... Humberto Grieve dijo:

- Señor: yo he cogido muchos peces y los he llevado a mi casa y los he soltado en mi salón y no se mueren nunca.

El profesor preguntó:

- Pero...¿los deja usted en alguna vasija con agua?

- No señor. Están sueltos, entre los muebles. Todos los niños se echaron a reír.

Un chico, flacucho y pálido, dijo:

- Mentira, señor. Porque el pez se muere pronto, cuando lo sacan del agua.

- No, señor –decía Humberto Grieve-. Porque en mi salón no se mueren. Porque mi salón es muy elegante. Porque mi papá me dijo que trajera peces y que podía dejarlos sueltos entre las sillas.

Paco Fariña se moría de risa. Los Zúñiga también. El chico rubio y gordo, de chaqueta blanca, y el otro cara redonda y chaqueta verde, se reían ruidosamente. ¡Qué Grieve tan divertido!

¡Los peces en su salón! ¡Entre los muebles!

¡Como si fuesen pájaros! Era una gran mentira lo que contaba Grieve. Todos los chicos exclamaban a la vez reventando de risa:

- Ja! Ja! Ja! Ja! Ja! ¡Miente, señor! Ja! Ja! Ja! Ja! ¡Mentira! ¡Mentira!

Humberto Grieve se enojó porque no le creían lo que contaba. Todos se burlaban de lo que había dicho. Pero Grieve recordaba que trajo dos peces a su casa y los soltó en el salón y ahí estuvieron muchos días. Los movió y se movían. No estaba seguro si vivieron muchos días o murieron pronto.

Grieve, de todos modos, quería que le creyeran lo que decía. En medio de las risas de todos, le dijo a uno de los Zúñiga:

- ¡Claro! Porque mi papá tiene mucha plata. Y me ha dicho que va a hacer llevar a mi casa a todos los peces del mar. Para mí. Para que juegue con ellos en mi salón grande.

El profesor dijo en alta voz:

- ¡Bueno! ¡Bueno! ¡Silencio! Grieve no se acuerda bien, seguramente. Porque los peces mueren cuando...

Los niños añadieron en coro:

- ...se les saca del agua.

- Eso es –dijo el profesor.

El niño flacucho y pálido dijo:

- Porque los peces tienen sus mamás en el agua y sacándolos, se quedan sin mamás. - ¡No, no, no! –dijo el profesor-. Los peces mueren fuera del agua, porque no pueden respirar. Ellos toman el aire que hay en el agua, y cuando salen, no pueden absorber el aire que hay afuera.

- Porque ya están como muertos –dijo un coro.

El chico vestido de verde dijo:

- Mi papá también tiene plata.

- Mi papá también –dijo otro chico. Estaba pensando en los peces que morían fuera del agua.

Fariña le dijo a Paco Yunque:

- Y tú, ¿tu papá no tiene plata?

Paco Yunque reflexionó y se acordó haberle visto una vez a su mamá con unas pesetas en la mano.

Yunque dijo a fariña:

- Mi mamá tiene también mucha plata.

- ¿Cuánto? –le preguntó Fariña.

- Como cuatro pesetas.

Fariña dijo al profesor en voz alta:

- Paco Yunque dice que su mamá tiene también mucha plata.

- ¡Mentira, señor! –respondió Humberto Grieve- Paco Yunque miente, porque su mamá es la sirvienta de mi mamá y no tiene nada.

El profesor tomó la tiza y escribió en la pizarra dando la espalda a los niños.

Humberto Grieve, aprovechando de que no le veía el profesor, dio un salto y le jaló de los pelos a Yunque, volviéndose a la carrera a su carpeta.

Yunque se puso a llorar.

- ¿Qué es eso? –dijo el profesor, volviéndose a ver lo que pasaba. Paco Fariña, dijo:

- Grieve le ha tirado de los pelos, señor.

- No, señor –dijo Grieve-. Yo no he sido.

Yo no me he movido de mi sitio.

- ¡Bueno, bueno! –dijo el profesor-

¡Silencio! ¡Cállese Paco Yunque! ¡Silencio!

Siguió escribiendo en la pizarra; y después preguntó a Grieve:

- Si se le saca del agua, ¿qué sucede con el pez?

- Va a vivir en mi salón –contestó Grieve.

Otra vez se reían de Grieve los niños. Este Grieve no sabía nada. No pensaba más que en su casa y con su salón y en su papá y en su plata. Siempre estaba diciendo tonterías.

- Vamos a ver, usted, Paco Yunque –dijo el profesor- ¿Qué pasa con el pez, si se le saca del agua?

Paco Yunque, medio llorando todavía por el jalón de los pelos que le dio Grieve, repitió de una tirada lo que dijo el profesor:

- Los peces mueren fuera del agua porque les falta aire.

- ¡Eso es! –decía el profesor-. Muy bien. Volvió a escribir en la pizarra.

Humberto Grieve aprovechó otra vez de que no podía verle el profesor y fue a darle un puñetazo a Paco Fariña en la boca y regresó de un salto a su carpeta.

Fariña, en vez de llorar como Paco

Yunque, dijo a grandes voces al profesor:

- ¡Señor! ¡Acaba de pegarme Humberto Grieve!

- ¡Sí, señor! ¡Sí, señor! –decían todos los niños a la vez.

Una bulla tremenda había en el salón.

El profesor dio un puñetazo en su pupitre y dijo:

- ¡Silencio!

El salón se sumió en un silencio completo y cada alumno estaba en su carpeta, serio y derecho, mirando ansiosamente al profesor. ¡Las cosas de este Humberto Grieve! ¡Ya ven lo que estaba pasando por su cuenta! ¡Ahora habrá

que ver lo que va a hacer el profesor, que estaba colorado de cólera! ¡Y todo por culpa de Humberto Grieve!

- ¿Qué desorden es éste? –preguntó el profesor a Paco Fariña.

Paco Fariña, con los ojos brillantes de rabia, decía:

- Humberto Grieve me ha pegado un puñetazo en la cara, sin que yo le haga nada.

- ¿Verdad, Grieve?

- No, señor –dijo Humberto Grieve-. Yo no le he pegado.

El profesor miró a todos los alumnos sin saber a qué atenerse. ¿Quién de los dos decía la verdad?

¿Fariña o Grieve?

- ¿Quién lo ha visto? –preguntó el profesor a Fariña.

- ¡Todos, señor! Paco Yunque también lo ha visto.

- ¿Es verdad lo que dice Paco Fariña? –le preguntó el profesor a Yunque.

Paco Yunque miró a Humberto Grieve y no se atrevió a responder, porque si decía sí, el niño Humberto le pegaría a la salida. Yunque no dijo nada y bajó la cabeza. Fariña dijo:

- Yunque no dice nada, señor, porque Humberto Grieve le pega, porque es su muchacho y vive en su casa.

El profesor preguntó a los otros alumnos:

- ¿Quién otro ha visto lo que dice Fariña?

- ¡Yo, señor! ¡Yo, señor! ¡Yo, señor!

El profesor volvió a preguntar a Grieve:

- ¿Entonces, es cierto, Grieve, que le ha pegado usted a Fariña?

- ¡No, señor! Yo no le he pegado.

- Cuidado con mentir Grieve. ¡Un niño decente como usted, no debe mentir!

- No, señor. Yo no le he pegado.

- Bueno. Yo creo en lo que usted dice. Yo sé que usted no miente nunca. Bueno. Pero tenga usted mucho cuidado en adelante.

El profesor se puso a pasear, pensativo, y todos los alumnos seguían circunspectos y derechos en sus bancos.

Paco Fariña gruñía a media voz y como queriendo llorar:

- No le castigan, porque su papá es rico. Le voy a decir a mi mamá.

El profesor le oyó y se plantó enojado delante de Fariña y le dijo en alta voz:

- ¿Qué está usted diciendo? Humberto Grieve es un buen alumno. No miente nunca. No molesta a nadie. Por eso no le castigo. Aquí todos los niños son iguales, los hijos de ricos y los hijos de pobres. Yo los castigo aunque sean hijos de ricos. Como usted vuelva a decir lo que está diciendo del padre de Grieve, le pondré dos horas de reclusión. ¿Me ha oído usted?

Paco Fariña estaba agachado. Paco Yunque también. Los dos sabían que era Humberto Grieve quien les había pegado y que era un gran mentiroso.

El profesor fue a la pizarra y siguió escribiendo.

- ¿Por qué no le dijiste al señor que me ha pegado Humberto Grieve?

- Porque el niño Humberto me pega.

- Y, ¿por qué no se lo dices a tu mamá?

- Porque si le digo a mi mamá, también me pega y la patrona se enoja.

Mientras el profesor escribía en la pizarra,

Humberto Grieve se puso a llenar de dibujos su cuaderno.

Paco Yunque estaba pensando en su mamá. Después se acordó de la patrona y del niño

Humberto. ¿Le pegarían al volver a la casa?

Yunque miraba a los otros niños y éstos no le pegaban a Yunque ni a Fariña, ni a nadie.

Tampoco le querían agarrar a Yunque en las otras carpetas, como quiso hacerlo el niño Humberto.

¿Por qué el niño Humberto era así con él? Yunque se lo diría ahora a su mamá y si el niño

Humberto le pegaba, se lo diría al profesor. Pero el profesor no le hacía nada al niño Humberto.

Entonces, se lo diría a Paco Fariña. Le preguntó a Paco Fariña:

- ¿A ti también te pega el niño Humberto?

- ¿A mí? ¡Qué me va a pegar a mí! Le pego un puñetazo en el hocico y le hecho sangre. ¡Vas a ver! ¡Como me haga alguna cosa! ¡Déjalo y verás! ¡Y se lo diré a mi mamá! ¡Y vendrá mi papá y le pegará a Grieve y a su papá también, y a todos!

Paco Yunque le oía asustado a Paco Fariña lo que decía. ¿Cierto sería que le pegaría al niño Humberto? ¿Y que su papá vendría a pegarle al señor Grieve? Paco Yunque no quería creerlo, porque al niño Humberto no le pegaba nadie.

Si Fariña le pegaba, vendría el patrón y le pegaría a Fariña y también al papá de Fariña. Le pegaría el patrón a todos. Porque todos le tenían miedo.

Porque el señor Grieve hablaba muy serio y estaba mandando siempre. Y venían a su casa señores y señoras que le tenían mucho miedo y obedecían siempre al patrón y a la patrona. En buena cuenta, el señor Grieve podía más que el profesor y más que todos.

Paco Yunque miró al profesor que escribía en la pizarra. ¿Quién era el profesor? ¿Por qué era tan serio y daba tanto miedo? Yunque seguía mirándolo. No era el profesor igual a su papá ni al señor Grieve. Más bien se parecía a otros señores que venían a la casa y hablaban con el patrón.

Tenían un pescuezo colorado y su nariz parecía moco de pavo. Sus zapatos hacían risss-risssrisss-risss, cuando caminaba mucho.

Yunque empezó a fastidiarse. ¿A qué hora se iría a su casa? Pero el niño Humberto le iba a pegar a la salida del colegio. Y la mamá de Paco Yunque le diría al niño Humberto: “No, niño. No le pegue usted a Paquito. No sea tan malo”. Y nada más le diría. Pero Paco tendría colorada la pierna de la patada del niño Humberto. Y Paco se pondría a llorar. Porque al niño Humberto nadie le hacía nada. Y porque el patrón y la patrona le querían mucho al niño Humberto, y Paco Yunque tenía pena porque el niño Humberto le pegaba mucho.

Todos, todos, todos le tenían miedo al niño

Humberto y a sus papás. Todos. Todos. Todos. El profesor también. La cocinera, su hija. La mamá de Paco. El Venancio con su mandil. La María que lava las bacinicas. Quebró ayer una bacinica en tres pedazos grandes. ¿Le pegaría también el patrón al papá de Paco Yunque? Qué cosa fea era esto del patrón y del niño Humberto. Paco

Yunque quería llorar. ¿A qué hora acabaría de escribir el profesor en la pizarra?

- ¡Bueno! –dijo el profesor, cesando de escribir-. Ahí está el ejercicio escrito.

Ahora, todos sacan sus cuadernos y copian lo que hay en la pizarra. Hay que copiarlo exactamente igual.

- ¿En nuestros cuadernos? –preguntó tímidamente Paco Yunque.

- Sí, en sus cuadernos –le respondió el profesor- ¿Usted sabe escribir un poco?

- Sí, señor. Porque mi papá me enseñó en el campo.

- Muy bien. Entonces, todos a copiar.

Los niños sacaron sus cuadernos y se pusieron a copiar el ejercicio que el profesor había escrito en la pizarra.

- No hay que apurarse –decía el profesor-.

Hay que escribir poco a poco, para no equivocarse.

Humberto Grieve preguntó:

- ¿Es, señor, el ejercicio escrito de los peces?

- Sí. A copiar todo el mundo.

El salón se sumió en el silencio. No se oía sino el ruido de los lápices. El profesor se sentó a su pupitre y también se puso a escribir en unos libros.

Humberto Grieve, en vez de copiar su ejercicio, se puso otra vez a hacer dibujos en su cuaderno.

Lo llenó completamente de dibujos de peces, de muñecos y de cuadritos. En la última página dibujó estas figuras.¹

Al cabo de un rato, el profesor se paró y preguntó:

- ¿Ya terminaron?

- Bueno –dijo el profesor-. Pongan al pie sus nombres bien claros.

En ese momento sonó la campana del recreo.

Paco Yunque había copiado su ejercicio muy bien y salió al recreo con su libro, su cuaderno y su lápiz.

“Como puede verse, el niño más grande (quien en la sociedad capitalista representa al más poderoso) jala la oreja de otro menor, y a través de éste a todos los que siguen. El segundo niño, a su vez, hace lo mismo; y así también los otros, menos el último, el más pequeño y más débil (que es, en la sociedad capitalista, el ser más miserable e indefenso). Mientras el más grande abusa de todos sin que a él nadie le haga nada, el más pequeño no tiene ya a quien tirarle la oreja y sufre toda la cadena de abusos, todas las amarguras.” (Georgette de Vallejo) Ya en el patio, vino Humberto Grieve y agarró a Paco Yunque por un brazo, diciéndole con cólera:

- Ven para jugar al Melo.

Lo echo de un empujón al medio y le hizo derribar su libro, su cuaderno y su lápiz.

Yunque hacía lo que le ordenaba Grieve, pero estaba colorado y avergonzado de que los otros niños viesen cómo lo zarandeaba el niño Humberto. Yunque quería llorar.

Paco Fariña, los dos Zuñigas y otros niños rodeaban a Humberto Grieve y a Paco Yunque. El niño flacucho y pálido recogió el libro, el cuaderno y el lápiz de Yunque, pero Humberto

Grieve se los quitó a la fuerza, diciéndole:

- ¡Déjalos! ¡No te metas! Porque Paco Yunque es mi muchacho.

Humberto Grieve llevó al salón de clases las cosas de Paco Yunque y se las guardó en su carpeta. Después, volvió al patio a jugar con Paco Yunque. Le cogió del pescuezo y le hizo doblar la cintura y ponerse en cuatro manos.

- Estate quieto así –le ordenó imperiosamente-. No te muevas hasta que yo te diga.

Humberto Grieve se retiró a cierta distancia y desde allí vino corriendo y dio un salto sobre

Paco Yunque, apoyando las manos sobre sus espaldas y dándole una patada feroz y saltar sobre Paco Yunque, dándole otra patada. Mucho rato estuvo así jugando Humberto Grieve con

Paco Yunque. Le dio como veinte saltos y veinte patadas. De repente se oyó un llanto. Era Yunque que estaba llorando de las fuertes patadas del niño Humberto. Entonces salió Paco Fariña del ruedo formado por los otros niños y se plantó ante Grieve, diciéndole:

- ¡No! ¡No te dejes que saltes sobre Paco Yunque!

Humberto Grieve le respondió amenazándole:

- ¡Oye! ¡Oye! ¡Paco Fariña! ¡Paco Fariña!

¡Te voy a dar un puñetazo!

Pero Fariña no se movía y estaba tieso delante de Grieve y le decía:

- ¡Porque es tu muchacho le pegas y lo saltas y lo haces llorar! ¡Sáltalo y verás!

Los dos hermanos Zúñiga abrazaban a Paco Yunque y le decían que ya no llorase y le consolaban diciéndole:

- ¿Por qué te dejas saltar así y dar de patadas? ¡Pégale! ¡Sáltalo tú también!

¿Por qué te dejas? ¡No seas zonzol!

¡Cállate! ¡Ya no llores! ¡Ya nos vamos a ir a nuestras casas! Paco Yunque estaba siempre llorando y sus lágrimas parecían ahogarle.

Se formó un tumulto de niños en torno a Paco Yunque y otro tumulto en torno a Humberto

Grieve y a Paco fariña.

Grieve le dio un empujón brutal a Fariña y lo derribó al suelo. Vino un alumno más grande, del segundo año, y defendió a fariña, dándole a

Grieve un puntapié. Y otro niño del tercer año, más grande que todos, defendió a Grieve dándole una furiosa trompada al alumno del segundo año.

Un buen rato llovieron bofetadas y patadas entre varios niños. Eso era un enredo.

Sonó la campana y todos los niños volvieron a sus salones de clase.

A Paco Yunque lo llevaron por los brazos los dos hermanos Zúñiga.

Una gran gritería había en el salón del primer año, cuando entró el profesor.. Todos se callaron.

El profesor miró a todos muy serios y dijo como un militar:

- ¡Siéntense!

Un traqueteo de carpetas y todos los alumnos estaban ya sentados.

Entonces el profesor se sentó en su pupitre y llamó por lista a los niños para que le entregasen suscuartilla con los ejercicios escritos sobre el tema de los peces. A medida que el profesor recibía las hojas de los cuadernos, las iba leyendo y escribía las notas en unos libros.

Humberto Grieve se acercó a la carpeta de Paco Yunque y le entregó su libro, su cuaderno y su lápiz. Pero antes había arrancado la hoja del cuaderno en que estaba el ejercicio de Paco Yunque y puso en ella su firma.

Cuando el profesor dijo: "Humberto Grieve", Grieve fue y presentó el ejercicio de Paco Yunque como si fuese suyo. Y cuando el profesor dijo: "Paco Yunque", Yunque se puso a buscar en su cuaderno la hoja en que escribió su ejercicio y no lo encontró.

- ¿La ha perdido usted –le preguntó el profesor- o no la ha hecho usted?

Pero Paco Yunque no sabía lo que se había hecho la hoja de su cuaderno y, muy avergonzado, se quedó en silencio y bajó la frente.

- Bueno –dijo el profesor, y anotó en unos libros la falta de Paco Yunque.

Después siguieron los demás entregando sus ejercicios. Cuando el profesor acabó de verlos todos, entró de repente al salón el Director del Colegio.

El profesor y los niños se pusieron de pie

Respetuosamente. El Director miró como enojado a los alumnos y dijo en voz alta:

- ¡Siéntense!

El Director le preguntó al profesor:

- ¿Ya sabe usted quién es el mejor alumno de su año? ¿Ya han hecho el ejercicio semanal para calificarlos?

- Sí, señor Director –dijo el profesor-. Acaban de hacerlo. La nota más alta la ha obtenido Humberto Grieve.

- ¿Dónde está su ejercicio?

- Aquí está, señor Director.

El profesor buscó entre todas las hojas de los alumnos y encontró el ejercicio firmado por Humberto Grieve. Se lo dio al Director, que se quedó viendo largo rato la cuartilla.

- Muy bien –dijo el Director, contento. Subió al pupitre y miró severamente a los alumnos. Después les dijo con su voz un poco ronca pero enérgica:

- De todos los ejercicios que ustedes han hecho, ahora, el mejor es el de Humberto Grieve. Así es que el nombre de este niño va a ser inscrito en el Cuadro de Honor de esta semana, como el mejor alumno del primer año. Salga afuera Humberto Grieve.

Todos los niños miraron ansiosamente a Humberto Grieve, que salió pavoneándose a pararse muy derecho y orgulloso delante del pupitre del profesor. El Director le dio la mano diciéndole:

- Muy bien, Humberto Grieve. Lo felicito. Así deben ser los niños. Muy bien.

Se volvió el Director a los demás alumnos y les dijo:

- Todos ustedes deben hacer lo mismo que Humberto Grieve. Deben ser buenos alumnos como él. Deben estudiar y ser aplicados como él. Deben ser serios, formales y buenos niños como él. Y si así lo hacen, recibirá cada uno un premio al fin de año y sus nombres serán también inscritos en el Cuadro de Honor del Colegio, como el de Humberto Grieve. A ver si la semana que viene, hay otro alumno que dé una buena clase y haga un buen ejercicio como el que ha hecho hoy Humberto Grieve. Así lo espero.

Se quedó el Director callado un rato. Todos los alumnos estaban pensativos y miraban a

Humberto Grieve con admiración. ¡Qué rico Grieve! ¡Qué buen ejercicio ha escrito! ¡Ése si que era bueno! ¡Era el mejor alumno de todos! ¡Llegando tarde y todo! ¡Y pegándoles a todos!

¡Pero ya lo estaban viendo! ¡Le había dado la mano al Director! ¡Humberto Grieve, el mejor de todos los del primer año

El Director se despidió del profesor, hizo una venia a los alumnos, que se pararon para despedirlo, y salió.

El profesor dijo después:

- ¡Siéntense!

Un traqueteo de carpetas y todos los alumnos estaban ya sentados.

El profesor ordenó a Grieve:

- Váyase a su asiento.

Humberto Grieve, muy alegre, volvió a su carpeta. Al pasar junto a Paco Fariña, le echó la lengua.

El profesor subió a su pupitre y se puso a escribir en unos libros.

Paco Fariña le dijo en voz baja a Paco Yunque:

- Mira al señor, está poniendo tu nombre en su libro, porque no has presentado tu ejercicio. ¡Míralo! Te va a dejar ahora recluso y no vas a ir a tu casa. ¿Por qué has roto tu cuaderno? ¿Dónde lo pusiste?

Paco Yunque no contestaba nada y estaba con la cabeza agachada. - ¡Anda! – le volvió a decir Paco Fariña-

¡Contesta! ¿Por qué no contestas? ¿Dónde has dejado tu ejercicio?

Paco Fariña se agachó a mirar la cara de Paco

Yunque y le vio que estaba llorando. Entonces le consoló diciéndole:

- ¡Déjalo! ¡No llores! ¡Déjalo! ¡No tengas pena! ¡Vamos a jugar con mi tablero!

¡Tiene torres negras! ¡Déjalo! ¡Yo te regalo mi tablero! ¡No seas zonzo! ¡Ya no llores! Pero Paco Yunque seguía llorando agachado.

APLICACIÓN

SUPERESTRUCTURA

El texto de Vallejo nos revela un contexto con un ambiente de conflicto entre dos estudiantes, de distintas clases sociales: Una familia acomodada y la otra pobre. Aquí observamos un conflicto social que también se refleja en la educación como si fuera una pequeña sociedad. Quizá la finalidad de Vallejo sea comunicarnos que la escuela es el reflejo de la sociedad donde observamos el desarrollo de los conflictos sociales de clase. Esto indica que va más allá del hecho de contar el problema que le afecta a Paco según el autor. El tipo de texto es narrativo (cuento) en el que de forma simbólica se representa a través de la escuela, a una sociedad fragmentada, y con conflictos; en la que por más que sea aplicado el pobre en el fondo siempre sentirá que es discriminado.

La estructura del texto se representa de la siguiente manera:

ESQUEMA	DESCRIPCION
a) Exposición.	Presenta a Paco e Humberto en el primer día de clases.
b)Nudo	Conflicto entre Paco y Humberto con la Intervención del profesor discriminando a paco por su pobreza.
c)Desenlace	El dolor de Paco por la pérdida de su trabajo y la discriminación del profesor, además confortado por el consuelo de sus amigos.

MACROESTRUCTURA

El tema central se infiere en un texto narrativo; centrándose en la discriminación que es objeto un niño pobre frente a otro cuyos padres tienen mejores condiciones de vida frente a quienes no lo tienen.

Los subtemas están planteados de la siguiente manera: El rol del docente debería representar el equilibrio entre las dos clases sociales que se evidencian en el cuento, pero este no es el caso, ya que es él quien discrimina. El otro subtema es que de todas maneras las personas que tienen mayor poder económico o estatus social elevado son los que dominan o están sobre cualquier situación.

MICROESTRUCTURA

A nivel de micro estructura predomina los verbos desde el inicio del conflicto hasta el final de este.

Los conectores que se utilizan son los de adición uniendo una serie de sucesos que ocurren en el desarrollo del conflicto que es lo que predomina en la narración. Generalmente los tipos de conectores de adición son: y, también, etc.

La lengua es de nivel coloquial, facilitando su lectura, para que todos conozcan lo que ocurre en la escuela.

El texto es adecuado a todo tipo de lector especialmente a aquellos que están involucrados en el ambiente escolar.

.

ASPECTO CRÍTICO Y CREATIVO

A nivel de estructura, Vallejo desarrolla la clásica: exposición, nudo y desenlace.

Esta historia presenta múltiples detalles que nos permiten imaginarnos las acciones sin mucho suspenso.

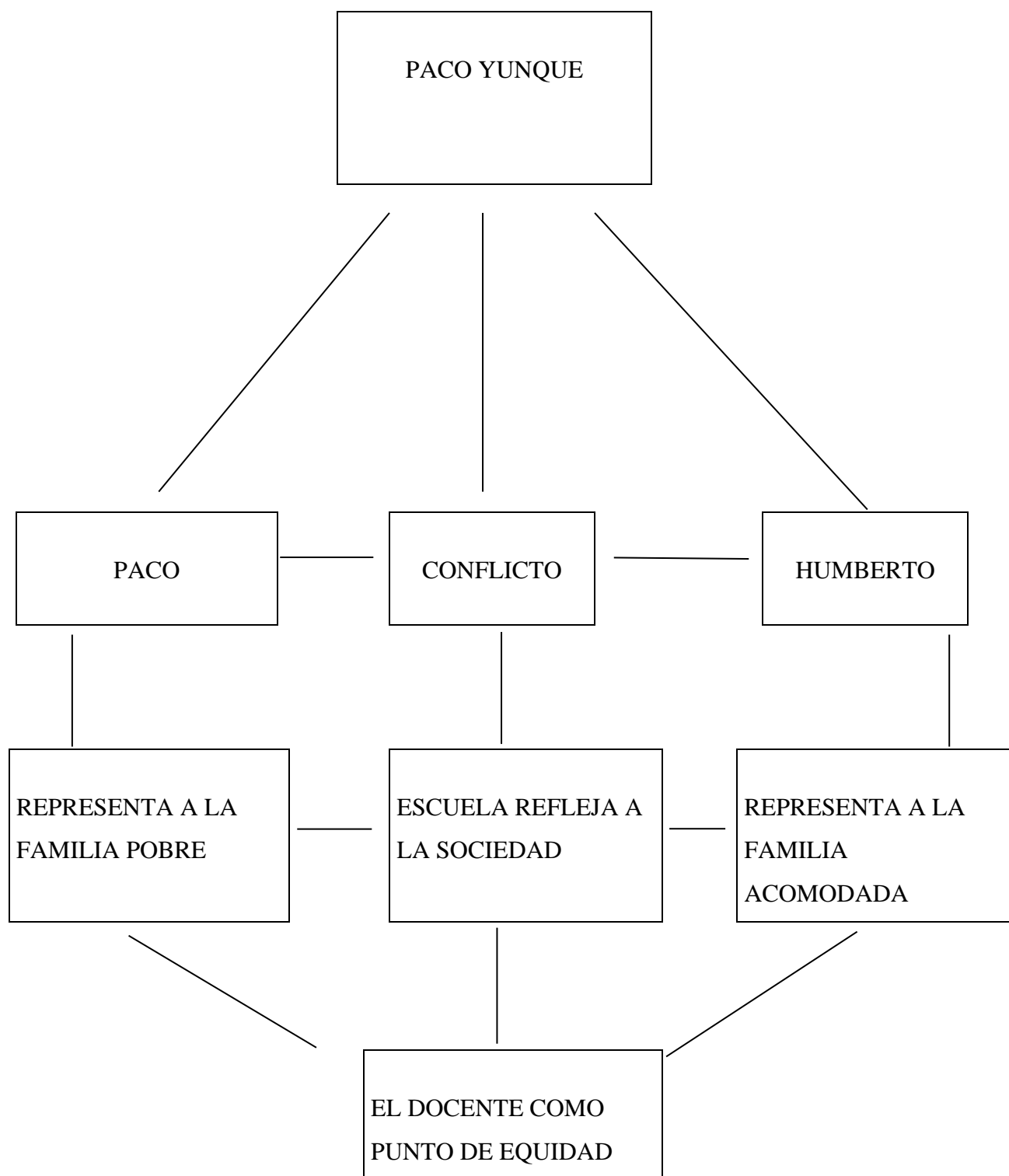
El conflicto entre los protagonistas es reiterativo, además el cuento es extenso.

El tema que narra discriminación de un niño de la sierra y además pobre es frecuente en la sociedad

La novedad es que en la escuela se reflejan estos hechos de discriminación y marginación por parte del maestro.

Creo que los maestros deben ser las personas que valoren y traten a sus alumnos con equidad evitando cualquier tipo de marginación, ya que la escuela debe ser el medio para que los estudiantes sobresalgan en la sociedad y puedan lograr sus metas y sueños.

ESQUENATIZACION DE LA INFORMACION



UNIDAD DE APRENDIZAJE N° 02

“Aprendamos estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora”

I.- DATOS INFORMATIVOS:

1.1. I. E

1.2. GRADO

1.3. N° DE HRS. SEH : 05

1.5. DURACION :

1.6. DOCENTE : Lic. Zoila Margot Pilco Vásquez

II.- PRIORIZACION DE CAPACIDADES

III.- JUSTIFICACION

El área de Comunicación, busca a mediante los contenidos de aprendizaje desarrollar las principales capacidades comunicativas, tales como: la expresión oral, la comprensión lectora y la producción de textos escritos en los educandos, razón por la que esta unidad de aprendizaje será trabajada analizando diversos textos con la única finalidad que los educandos reflexionen sobre la importancia de los elementos lingüísticos y textuales que favorecen a una mayor comprensión, la que se extenderá a los ámbitos académicos y científicos.

IV.- TEMA TRANSVERSAL

Educación para la convivencia la paz y la vida.

Educación para la práctica de valores.

V.- VALORES

➤ Solidaridad

➤ Respeto y responsabilidad.

VI.- ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

CAPACIDADES	CONOCIMIENTO	ACTIVIDADES / ESTRATEGIAS	TIEMPO
<p>EXPRESION ORAL</p> <p>Planifican su participación oral organizando la información y creando las condiciones favorables para su intervención.</p> <p>Escuchan mensajes diversos, formulando preguntas sobre lo que no entiende.</p> <p>Enjuicia las ideas de los demás, presentando argumentos claros y convincentes.</p>	<p>- El dialogo.</p> <p>Condiciones y organización. Roles del emisor y receptor.</p> <p>Las cualidades de la voz (entonación, timbre, intensidad, ritmo)</p> <p>- Recursos no verbales. La mímica.</p>	<p>- Escuchan una anécdota.</p> <p>- Se les entrega material informativo</p> <p>Redactan su anécdota</p> <p>Y la exponen.</p>	5 h
		<p>Entrevista a un compañero y escribe su anécdota. Luego la comparte con el aula.</p>	5 h
		<p>- Escuchan una canción en diferentes ritmos.</p> <p>- Se reparte el módulo sobre el tema.</p> <p>-Leen analizan el contenido y desarrollan las actividades seleccionadas</p> <p>Exponen su trabajo.</p> <p>- Observa la declamación de un Poema.</p>	5 h

		- Selecciona y aprende un poema, luego lo declama ante sus compañeros de clase, utilizando mímicas.	
<u>H</u> COMPRENSIÓN DE TEXTOS -Identifica el tema, la estructura y la información relevante de los textos que lee. -Discrimina las características del lenguaje denotativo y connotativo en los textos que lee. -Enjuicia el contenido de los textos que lee.	La inferencia. Clases. Significado de la ironía y el doble sentido.	- Los alumnos leen una lectura y desarrollan preguntas sobre el contenido.	5 h
	-El texto. Clases y características.	- Reciben un módulo	
	-Los conectores lógicos.	- Leen el módulo y lo analizan	
	-El grupo nominal. Sustantivos, adjetivos y determinantes.	- Desarrollando las actividades programadas.	5 h
	-Método LINTeX	- Exponen su trabajo en el aula.	
		- Escuchan una lectura motivadora.	
		- Se les reparte un módulo con las clases de textos y sus características.	5h
		- En revistas, periódicos o Internet, busca un ejemplo de cada texto.	

		<ul style="list-style-type: none"> - Observan y leen un texto desarrollando preguntas. - Se les reparte el módulo - Leen, analizan y desarrollan las actividades programadas. - Leen un texto y señalan los sustantivos adjetivos y artículos. - Se les entrega un módulo y desarrollan actividades señaladas. -Exponen las actividades desarrolladas. - Redactan un texto señalando sustantivos, artículos y adjetivos. -Leen un texto y contestan algunas preguntas sobre él. -Se reparte el módulo con el método LINTEx . Leen analizan y exponen lo aprendido. -Aplican el método LINTEx en una lectura nueva y lo exponen 	5 h
--	--	---	------------

<p>PRODUCCIÓN DE TEXTOS</p> <p>-Planifica la producción de textos, identificando el tema, los destinatarios y el registro lingüístico que utilizará.</p> <p>-Crea cuentos, leyendas y textos poéticos, sobre su experiencia personal o de su comunidad, teniendo en cuenta las características del lenguaje literario.</p> <p>-Utiliza las reglas ortográficas y gramaticales para otorgar coherencia y corrección a los</p>	<p>LITERATURA</p> <p>La denotación y connotación.</p> <p>-Géneros literarios</p>	<p>Leen un texto y contestan preguntas.</p> <p>Se reparte el módulo sobre el tema y desarrollan actividades seleccionadas.</p> <p>Leen algunos fragmentos de textos y desarrollan preguntas sobre ellos.</p> <p>Se reparte el módulo, desarrollan actividades programadas y lo exponen.</p> <p>Leen una tradición</p>	<p>5 h</p> <p>5 h</p> <p>5 h</p>

textos que produce.	<p>-Tradiciones peruanas.</p> <p>-El vuelo de los cóndores.</p>	<p>peruana y contestan preguntas sobre ella, luego lo exponen.</p> <p>Seleccionan una tradición de su agrado y la analizan aplicando el método LINTEX.</p> <p>Leen el vuelo de los cóndores y lo desarrollan aplicando el método LINTEX.</p>	5 h
---------------------	---	--	-----

ACTITUD ANTE EL AREA		<p>Respetar las intervenciones orales y grupales.</p> <p>Valorar la lectura como fuente de aprendizaje permanente y disfrute.</p> <p>Respetar los puntos de vista diferentes a los suyos.</p> <p>Se interesa por el uso creativo del lenguaje y de otros códigos.</p>	

VI.- EVALUACION:

Criterios	Indicadores	%	Puntaje	Ítems	Instrumentos
Comprensión de textos	Planifica la comprensión de textos, organizado información en función de la propuesta dada.	30 %	6	3	Ficha de evaluación
Comprensión de textos	Enjuicia el contenido y el lenguaje utilizado en la anécdota, redactada utilizando__inflexiones de	70 %	14	3	Ficha de comprensión lectora

	voz, así como los recursos propios de formato lingüístico oral.	100 %	20	5	Ficha de evaluación
ACTITUD ANTE EL AREA		<ul style="list-style-type: none"> - Respeta las expresiones orales de sus compañeros de manera individual y grupal - Valora la lectura como frente de disfrute y aprendizaje 			Lista de cotejo

V^a B^a del director

Docente del área

SESION DE APRENDIZAJE

I.- DATOS INFORMATIVOS :

- 1.1. I. E : Víctor Andrés Belaunde
- 1.2. GRADO : Segundo
- 1.3. N DE HORAS : 05
- 1.5. DURACION :
- 1.6. DOCENTE : Lic. Zoila Margot Pilco

II.- NOMBRE:

“Aprendamos estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora”

III.- JUSTIFICACION

Esta sesión esta orientado al desarrollo de las capacidades de comprensión de textos, esto se hará partiendo de la lectura de un texto informativo donde analizaran su estructura será utilizada para aplicar El método LINTEX.

IV.- CAPACIDADES Y APRENDIZAJES ESPERADOS

CAPACIDADES FUNDAMENTALES	<ul style="list-style-type: none">-- PENSAMIENTO CRITICO-- PENSAMIENTO CREATIVO-
CAPACIDADES DEL AREA	<ul style="list-style-type: none">-- EXPRESION ORAL-- COMPRENSION DE TEXTOS

	<ul style="list-style-type: none"> - - PRODUCCION DE TEXTOS ESCRITOS
APRENDIZAJES ESPERADOS	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica la intención del autor - Analiza la estructura textual - Sintetizan y enjuician el contenido del texto - Elabora esquemas.
ACTITUDES	<ul style="list-style-type: none"> - Cumple con las actividades programadas - Trabaja con sentido de organización y responsabilidad.
TEMA TRANSVERSAL	<p>Educación para la convivencia, la paz y la vida</p> <p>Educación para la práctica de valores.</p>

V.- SECUENCIA DIDACTICA

ACTIVIDAD	RECURSOS	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Se inicia la clase narrando una lectura motivadora. - Los educandos formulan y responden preguntas. - 		10'

<p>¿Qué es lo que han escuchado? ¿Cuál es el propósito comunicativo?</p> <p>-Declara el aprendizaje y los indicadores.</p> <p>-Aplicación de una dinámica para formar grupos.</p> <p>- Distribución de un módulo referido al tema, leen la información.</p> <p>- Luego de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificaran la intención comunicativa del autor ✓ Analizan el contenido de la lectura. ✓ Organizan sus ideas y analizan. ✓ Sintetizan el texto. ✓ Comparten trabajos y socializan sus aprendizajes. ✓ <p>Aplicamos la meta cognición ¿Qué aprendí hoy?</p> <p>¿Te gustó la dinámica?</p> <p>¿Qué te pareció la estrategia de comprensión lectora? ¿Qué dificultades tuviste al analizarla?</p> <p>¿Cómo puedes superarlas?</p> <p>Desarrollan su autoevaluación</p>		<p>55'</p> <p>20</p> <p>10'</p>
--	--	---------------------------------

VI.- EVALUACION

INDICADORES DE EVALUACION	TECNICAS	INSTRUMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> - Identifica la intensidad comunicativa del autor - Analiza la estructura del texto. - Enjuicia el contenido y el lenguaje utilizado • Cumple con las actividades programadas • Trabaja con sentido de • organización 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación - El subrayado - Observación directa 	<p>Ficha de comprensión lectora</p> <p>Lista de cotejo</p>

CONCLUSIONES

Concluiremos que:

1. La propuesta de estrategias de comprensión lectora se convertirá en un instrumento de experimentación, ya que consiste en un trabajo de actividades concretas que busca mejorar la capacidad de comprensión lectora en los educandos, esto dependerá de la iniciativa de docentes y estudiantes.
2. Según la prueba diagnóstica realizada a los educandos del segundo grado de Educación Secundaria encontramos grandes deficiencias en la comprensión de textos, notándose poco conocimientos de estrategias para comprender adecuadamente los mismos.
3. Podemos concluir que para que los educandos puedan comprender adecuadamente los textos que leen deberán conocer estrategias de comprensión lectora para que puedan analizar, sintetizar y comentar críticamente los textos que estén a su alcance.

SUGERENCIAS

1. Se sugiere que los docentes del área de Comunicación deberían dar mayor importancia a la comprensión lectora, por lo que sería necesario que en su unidad de aprendizaje utilicen diversas estrategias para lograr resultados exitosos.
2. Que para superar esta problemática de la deficiencia de comprensión lectora de parte de los educandos, los docentes además de considerar en sus sesiones de aprendizaje diversas estrategias para comprender textos, lo hagan de manera creativa y variada; donde considere n pautas imprescindibles como: Análisis, síntesis y comentarios críticos; para de esta manera superar esta deficiencia.
3. La importancia de la propuesta de estrategias de comprensión lectora radica que al ser aplicada a cualquier realidad educativa, servirá para solucionar y mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, quienes serán capaces de leer y comprender analíticamente, sintetizar y comentar con criticidad cualquier texto que lean.

BIBLIOGRAFIA

- 1.-CAIRNEY T. (1992) .Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Morata.
- 2.-CAMARGO Irma. (1994). "Técnicas y estrategias para la comprensión lectora". Lima: Loresa.
- 3.-CATALÁ. G. et al. (2001). "Evaluación de la comprensión lectora " Barcelona: Grao.
- 4.-COOPER, D. (1990). " Como mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor
- 5.-DAVIS, F. B. (1944) Factores de la comprensión en lectura.
- 6.- FREYRE, Paulo. (2002). Pedagogía de la esperanza. México D. F. : Siglo veintiuno 5ta edición.
- 7.-HERRMANN, B. (1990) Objetivos cognitivos y meta en lectura y escritura. 2 da edición.
- 8.-HINOSTROZA, Elena. (2006). Competencias en las habilidades de Comprensión lectora en N. B.
- 9.-MED. "Manual de animación lectora 2da edición. Lima – Perú 2007
- 10.-OLCESE SALVATECCI, Alfieri. " Lectura Veloz y Metodología de la investigación científica . Lima – Perú. 2000.

11.-PERRICONI, G et al. (1994) . Como formar chicos lectores. Buenos aires: El Ateneo.

12.-PINZAS, Juana (1997) "Meta cognición y lectura " Lima Universidad Católica del Perú

13.-PINZAS Juana (1997) se aprende a leer, leyendo. Lima: Tarea.

14.-Plan Nacional del Libro y la Lectura en el Perú PNLL (2006). Cámara Argentina del libro.

15.-SOLÉ Isabel .Estrategias de lectura. "Estrategias de lectura" .Onceava edición. 2000. Barcelona editorial Grao.

16.-SANCHEZ LIHON, Danilo. "La aventura de leer ". Ediciones Paramonga. Lima 2000.

17.-UNGER Thomas. "Técnicas de lectura y redacción" . U. Del Pacífico.

18. VAN DIJK Teun "Texto y contexto "

20. VILLÓN Gheri y otros." La lectura en su dimensión desconocida 1era. edición. Chimbote Perú. 2000

ANEXOS

PRUEBA PARA MEDIR COMPRENSION LECTORA

NOMBRE: _____ -

GRADO: _____ SECCION: _____

Lee el siguiente texto.

El banquete

Con dos meses de anticipación, don Fernando Pasamano había preparado hasta el más mínimo detalle de este extraordinario suceso. Su casa sufrió una gran transformación. Además, se vio obligado a cambiar todos sus muebles y a construir un jardín.

Lo más grande, sin embargo, fue la elaboración del menú. Don Fernando y su mujer tenían ideas confusas acerca de lo que debía servirse en un banquete al presidente. Don Fernando hizo una encuesta en los principales hoteles y restaurantes de la ciudad, y así pudo enterarse de que existían manjares presidenciales y vinos preciosos.

Don Fernando constató con angustia que había invertido toda su fortuna. Pero todo gasto le parecía pequeño para los enormes beneficios que obtendría de esta recepción.

—Con una embajada en Europa rehacemos nuestra fortuna en menos de lo que canta un gallo (decía a su mujer). Yo no pido más. Soy un hombre modesto.

—Falta saber si el presidente vendrá (replicaba su mujer).

Don Fernando aprovechó su primera visita a palacio para invitar al presidente.

—Encantado (le contestó el presidente). Me parece una magnífica idea. Le confirmaré por escrito mi aceptación.

Al cabo de cuatro semanas, la confirmación llegó. Don Fernando tuvo la más grande alegría de su vida. Se imaginó en Europa y contempló camiones cargados de oro.

El día del banquete, los primeros en llegar fueron los ministros. Les siguieron los parlamentarios, diplomáticos y hombres de negocios. Don Fernando los recibía en la entrada de la casa, les estrechaba la mano, murmurando frases corteses y conmovidas.

El presidente llegó escoltado por la policía, entró en la casa y don Fernando, olvidándose de las reglas de la etiqueta, movido por un impulso de compadre, se le echó en los brazos con tanta simpatía que le dañó una de sus condecoraciones.

Los invitados bebieron todo el licor comprado. En el banquete, se comió lechón y se sirvió champán mientras charlaban ruidosamente.

Cerca de la medianoche, don Fernando logró conducir al presidente a la sala y allí, sentados, le deslizó al oído su modesta propuesta.

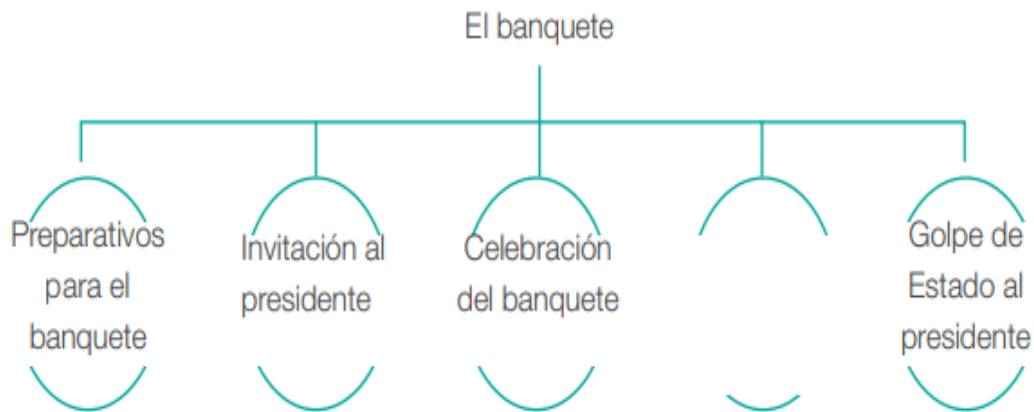
—Pero no faltaba más (replicó el presidente). Justamente queda vacante la embajada de Roma. Mañana impondré su nombramiento.

Una hora después el presidente se retiraba, luego de haber reiterado su promesa. Don Fernando y su mujer permanecieron hasta el amanecer entre los despojos de su inmenso festín mientras planeaban su nueva vida. Nunca ningún hombre había tirado con más gloria su casa por la ventana ni arriesgado su fortuna con tanta sagacidad.

Al mediodía, don Fernando fue despertado por los gritos de su mujer. Al abrir los ojos la vio en el dormitorio con un periódico entre las manos. Leyó los titulares y se desvaneció sobre la cama. En la madrugada, aprovechándose de la recepción, un ministro había dado un golpe de Estado y el presidente había sido obligado a renunciar a su cargo.

Ahora responde las preguntas de la 1 a la 5.

1 Observa con atención la siguiente línea de tiempo.



1. ¿Qué alternativa completa mejor la línea de tiempo?

- A. Promesa presidencial de ayuda.
- B. Transformación de la casa.
- C. Inversión de la fortuna familiar.
- D. Llegada de los invitados.

2. ¿Con qué intención don Fernando realizaba el banquete?

- A. Para dar un golpe de Estado.
- B. Para homenajear al presidente.
- C. Para obtener un cargo de embajador.
- D. Para alardear de su fortuna

3. ¿Qué alternativa caracteriza mejor a don Fernando?

- A. Es desconfiado.
- B. Es organizado.
- C. Es modesto.
- D. Es interesado.

4. Lee la siguiente parte del cuento:

—Falta saber si el presidente vendrá (replicaba su mujer).

¿Con qué motivo el autor del cuento ha usado los paréntesis en la oración anterior?

- A. Para señalar con quién habla don Fernando.
- B. Para precisar qué personaje está hablando.
- C. Para indicar de qué se trata el diálogo.
- D. Para aclarar qué acontecimiento se narra.

5. Pedro leyó el cuento y opinó lo siguiente:

Este cuento presenta un problema común en nuestro país.

¿Qué información del texto podrías emplear para justificar la opinión de Pedro?

Lee el siguiente texto.

Los beneficios del sachá inchi

Los peruanos somos afortunados, pues nuestro país cuenta con una inmensa variedad de alimentos sumamente nutritivos, que muchas veces no conocemos o no consumimos.

Uno de estos alimentos está cobrando mucha popularidad por sus numerosas propiedades para la salud. Se trata del sachá inchi, también conocido como “el maní incaico”, una semilla oriunda de la selva amazónica, que ha sido cultivada durante cientos de años por nuestros ancestros.

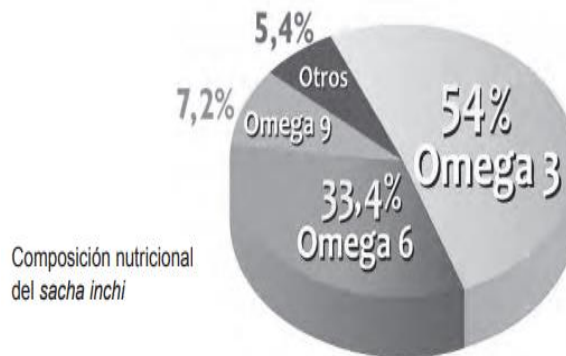
Esta semilla se caracteriza por ser rica en nutrientes; contiene proteínas, vitamina E y minerales; pero lo que más destaca en su composición nutricional es su alto contenido de ácidos grasos esenciales, como el omega 3, el omega 6 y el omega 9.

Los ácidos grasos antes mencionados son necesarios para el buen funcionamiento del organismo. Por ejemplo, son muy importantes para proteger al corazón, pues su consumo disminuye las grasas nocivas en la sangre y, por lo tanto, el riesgo de sufrir enfermedades cardíacas, como los infartos al corazón.

Además, el omega 3 es indispensable para el desarrollo y funcionamiento del sistema nervioso. Durante el embarazo, este ácido graso también resulta vital para la formación y desarrollo del bebé. Asimismo, en los adultos ayuda a prevenir la artritis y protege las articulaciones.

El sachá inchi, ya sea como semilla o en aceite, ha tenido éxito en los mercados locales e internacionales, pues además se ha demostrado que su consumo refuerza el sistema inmunológico (sistema responsable de defender al organismo de infecciones y enfermedades).

Por lo tanto, el consumo habitual de semillas como el sachá inchi, junto con la práctica de hábitos saludables (tener una alimentación balanceada, practicar actividad física de forma regular, etc.), es una valiosa herramienta para cuidar nuestra salud.



Ahora responde las preguntas de la 6 a la 10.

6. Según el texto, ¿cuál es el elemento nutritivo más destacado del sachá inchi?

- A. Las proteínas.
- B. Las vitaminas.
- C. Los minerales.
- D. Los ácidos grasos.

7. Según el texto, ¿por qué el sachá inchi se ha vuelto popular?

- A. Porque tiene diversas propiedades medicinales.
- B. Porque ha sido cultivada por cientos de años.
- C. Porque es una semilla de la selva amazónica.
- D. Porque se puede consumir en forma de aceite

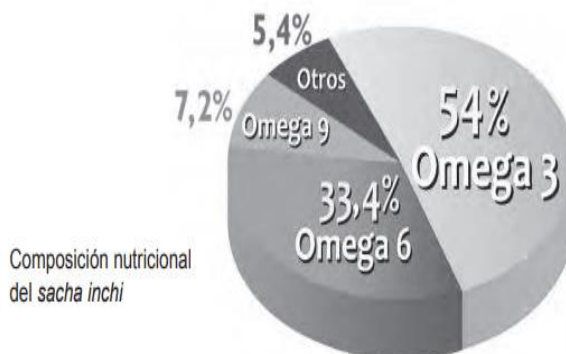
8. Respecto del sachá inchi, ¿qué se puede deducir del texto?

- A. Que su consumo reemplaza a la actividad física.
- B. Que su consumo es poco saludable por los ácidos grasos.
- C. Que se conocen sus diversas propiedades.
- D. Que es un alimento popular por su parecido con el maní.

9. Según el texto, ¿qué componente del sachá inchi es indispensable para el desarrollo del bebé?

- A. Vitamina E.
- B. Omega 3.
- C. Omega 6.
- D. Omega 9.

10. Observa el siguiente gráfico:



¿Por qué crees que el autor ha elegido esa forma de presentar la información?

Lee el siguiente texto.

Reserva Nacional Tambopata

La Reserva Nacional Tambopata está ubicada al sur de la ciudad de Puerto Maldonado, capital de la región Madre de Dios. Esta reserva tiene un área de 274 690 hectáreas y se extiende entre la zona media y baja del río Tambopata.

Este espacio natural protegido, como todas las reservas nacionales, busca conservar la flora, la fauna y los espacios de la selva tropical. Así también, la Reserva Nacional Tambopata promueve el uso adecuado de los recursos naturales.

Cómo llegar

La ruta se inicia en Puerto Maldonado, luego se sigue hacia el sur hasta el río Tambopata (45 minutos), desde donde se toman lanchas (2 horas). También se puede tomar otra ruta alternativa de 25 km por tierra (15 minutos en vehículo) desde Puerto Maldonado hasta la comunidad de Infierno y luego se navega por el río Tambopata hasta la zona habilitada en la reserva (2 horas en bote a motor).

Clima

El clima es cálido y húmedo con una temperatura promedio de 26 °C, esta varía entre los 10 °C y los 38 °C. Entre los meses de setiembre y octubre se registran las temperaturas máximas. Las temperaturas bajas están asociadas con la presencia de vientos fríos y lloviznas persistentes que llegan del Antártico a través de los Andes. Este fenómeno se conoce en Madre de Dios como “friaje” y generalmente ocurre entre los meses de junio y julio. La presencia de lluvias marca dos épocas. Una época seca entre abril y diciembre y una época de lluvias en los meses de enero a marzo.

Flora y fauna

Tambopata posee riquezas diversas. Se han registrado 632 especies de aves, 1200 de mariposas, 169 de mamíferos, 205 de peces, 103 de anfibios y 67 de reptiles. Esta reserva posee hábitats saludables para la recuperación y refugio de poblaciones amenazadas de especies como el lobo de río, la nutria y felinos como el yaguarundi, el jaguar, el tigrillo y el margay.

Entre los animales silvestres destacan: la sachavaca, huangana, sajino, perezoso, maquisapa, mono ardilla, machín blanco y otros animales propios de la zona. También están los reptiles como la boa esmeralda, shushupe y caimán. Asimismo, se encuentra casi la totalidad de especies de guacamayos que habitan en el Perú.

En la Reserva Nacional Tambopata también existen diferentes tipos de bosques, entre los principales están los aguajales y los bosques de galerías que crecen en suelos muy húmedos, al igual que los pacales. También están los bosques de terrazas que crecen en tierras secas. Una especie muy importante que se conserva en la reserva es la castaña, árbol gigante que crece en zonas no inundables de la selva baja amazónica.

Ahora responde las preguntas de la 11 a la 15.

11. Según el texto, ¿en qué meses se puede experimentar el calor más intenso en la Reserva Nacional Tambopata?

- A. Junio y julio.
- B. Enero y marzo.
- C. Setiembre y octubre.
- D. Abril y diciembre.

12. Según el texto, ¿a qué se denomina “friaje”?

- A. Al clima cálido y húmedo con una temperatura media de 26 °C.
- B. A los vientos fríos y lloviznas persistentes que llegan del Antártico.
- C. A la frecuencia y cantidad de lluvia que se produce en la zona.
- D. Al cambio de temperatura que varía entre los 10 °C y los 38 °C.

13. ¿Cuál es el propósito principal del texto leído?

- A. Explicar la variación del clima de la Reserva Nacional Tambopata.
- B. Convencer sobre el cuidado de la Reserva Nacional Tambopata.
- C. Informar sobre el acceso a la Reserva Nacional Tambopata.
- D. Describir cómo es la Reserva Nacional Tambopata.

14. Juan está en Puerto Maldonado y quiere llegar a la Reserva Nacional Tambopata en el menor tiempo posible, ¿qué ruta le aconsejarías tomar?

- A. Tomar un vehículo hasta la comunidad del Infierno, luego navegar en bote por el río Tambopata hasta llegar a la reserva.
- B. Tomar un vehículo hasta el río Tambopata, pasar por la comunidad del Infierno hasta llegar a la reserva.
- C. Tomar un vehículo hasta la comunidad del Infierno, luego tomar una lancha hasta llegar al río Tambopata.
- D. Tomar un vehículo hasta el río Tambopata, luego tomar las lanchas hasta llegar a la reserva.

15. Completa el siguiente esquema sobre los bosques de la Reserva Nacional Tambopata, según dónde crecen.

