



**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ
GALLO**

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN**



UNIDAD DE POSGRADO

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TÍTULO

**“INFLUENCIA DE UN PROGRAMA DE ORGANIZADORES
GRÁFICOS BASADO EN LA TEORÍA DE APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO PARA EL MEJORAMIENTO DE LA
COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ALUMNOS DEL TERCER
AÑO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PÚBLICA “JORGE BASADRE GROHMANN” DE LOS OLIVOS,
LIMA**

TESIS

**Presentada para optar el Grado Académico de Maestra en
Ciencias de la Educación con mención en INVESTIGACIÓN
Y DOCENCIA.**

PRESENTADA POR:

Monica Alicia Espinoza La Torre

ASESOR:

DR. JOSÉ MAQUÉN CASTRO

LAMBAYEQUE PERÚ – 2018

TÍTULO

INFLUENCIA DE UN PROGRAMA DE ORGANIZADORES GRÁFICOS BASADO EN LA TEORÍA DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA EL MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ALUMNOS DEL TERCER AÑO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA “JORGE BASADRE GROHMANN” DE LOS OLIVOS, LIMA

Monica Alicia Espinoza La Torre

AUTORA.

Presentada a la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Para optar el Grado Académico de: MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA.

APROBADA POR:

**M. Sc. Carlos Reyes Aponte
PRESIDENTE DEL JURADO**

**Dra. Rosa Elena Sánchez Ramírez
SECRETARIO DEL JURADO**

**M.SC. Carlos Ulises Vásquez Crisanto
VOCAL DEL JURADO**

**Dr. José Maquén Castro
ASESOR**

**A LA MEMORIA DE MI QUERIDO
ABUELO ALBERTO LA TORRE.**

A mi abuelita María
Y a mi esposo Daniel
Por apoyarme siempre
de manera incondicional.
A mis hijos Fher y Luana
porque son el motivo
de mi esfuerzo

INDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Ubicación del problema

1.2. Cómo surge el problema

1.3. Cómo se manifiesta y que características tiene.

1.4. Metodología empleada

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de Investigación

2.2. Bases teóricas conceptuales.

Aproximación al constructivismo

Teoría de la asimilación Cognoscitiva

Psicología del procesamiento de la información o cognitivismo
clásico

Psicología genética de Piaget

Psicología culturalista de Vigotsky

Comprensión Lectora

Características de la comprensión Lectora

Importancia de la comprensión Lectora

Niveles de comprensión Lectora

Evaluación de la comprensión Lectora

Teoría del Aprendizaje significativo

Los organizadores gráficos en el contexto de las estrategias de organización de la información.

Principales Organizadores Gráficos.

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Análisis e Interpretación de los Datos

3.2. Propuesta Teórica

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

RESUMEN

El presente trabajo, “Influencia de un programa de organizadores gráficos basado en la teoría de aprendizaje significativo para el mejoramiento de la comprensión lectora de los alumnos del tercer año de secundaria de la institución educativa pública “Jorge Basadre Grohmann” de Los Olivos, Lima. es una investigación de tipo cuantitativo, bajo un diseño cuasi experimental y que apela a la utilización de Pre prueba y Post prueba con un grupo de control, utilizando también la técnica de la *Encuesta* para obtener información respecto al objeto de investigación, constituyéndose esta última en una investigación de campo, bivariable y de causa – efecto.

El problema en torno al cual gira la presente investigación es formulado de la siguiente manera: ¿Cuál es la influencia de un programa de organizadores gráficos basado en la teoría de aprendizaje significativo en el mejoramiento de la comprensión lectora de los alumnos del tercer año de secundaria de la institución educativa pública “Jorge Basadre Grohmann”? Y, consecuentemente, es objetivo principal del presente trabajo determinar la influencia de un programa de organizadores gráficos basado en la teoría de aprendizaje significativo para el mejoramiento de la comprensión lectora de los alumnos del tercer año de secundaria de la institución educativa pública Jorge Basadre Grohmann” de Los Olivos, Lima.

La hipótesis que se maneja es la siguiente: “Si se implementa un programa pedagógico con uso de organizadores gráficos basado en la teoría de aprendizaje significativo se mejorará la comprensión lectora en los alumnos del tercer año de secundaria de la institución educativa “Jorge Basadre Grohmann”.

La IEP “Jorge Basadre Grohmann” cuenta con un universo de 1311 alumnos, con una población de 285 alumnos en el tercer año de secundaria; nosotros trabajaremos con dos secciones del tercer año que cuentan con 40 y 41 alumnos en cada aula, el tercero B y el tercero C.

En el análisis estadístico correspondiente al presente trabajo se aplica a los dos grupos involucrados en la investigación – experimental y de control – a los que se aplicará la prueba pre prueba - el Test de Comprensión Lectora de Violeta Tapia Mendieta y Maritza Silva Alejos en su versión abreviada - simultáneamente; posteriormente, al grupo experimental se le hará partícipe de un programa de capacitación en organizadores gráficos, tras el cual se les aplicará la post prueba a ambos grupos. Adicionalmente, se aplicarán dos encuestas, una para toda la población de estudio conformada por 58 alumnos del tercer año de secundaria y otra a docentes de comunicación y otras áreas, para obtener información sobre los niveles y dificultades de comprensión lectora de los estudiantes, así como sobre los factores de carácter pedagógico didáctico que estarían influyendo en los bajos niveles de comprensión lectora de dichos estudiantes.

ABSTRACT

The present work, " Influence of a program of graphical organizers based on the theory of significant learning for the improvement of the reading comprehension of the pupils of the third year of secondary of the educational public institution " Jorge Basadre Grohmann (The Olive trees, Lima) " is an investigation(research) of quantitative type, under a design cuasi experimental and that appeals to Pre's utilization test(proof) and Post tries with a group of control, using also the technology(skill) of the Survey to obtain information with regard to the object of investigation(research), the latter being constituted in a field investigation(research), bivariable and of reason - effect.

The problem concerning(around) which it(he,she) turns the present investigation(research) is formulated of the following way: which is the influence of a program of graphical organizers based on the theory of significant learning in the improvement of the reading comprehension of the pupils of the third year of secondary of the educational public institution "Jorge Basadre Grohmann"? And, consistently, it is a principal aim(lens) of the present work Jorge Basadre Grohmann determines the influence of a program of graphical organizers based on the theory of significant learning for the improvement of the reading comprehension of the pupils of the third year of secondary of the educational public institution Jorge Basadre Grohmann" of The Olive trees, Lima.

The hypothesis that one handles is the following one: " If a pedagogic program is implemented by use of graphical organizers based on the theory of significant learning there will be improved the level of reading comprehension in the pupils

of the third year of secondary of the educational institution "Jorge Basadre Grohmann".

The IEP "Jorge Basadre Grohmann" possesses(relies on) a universe of 1311 pupils, a population of 285 pupils in the third year of secondary; we will work with two sections of the third year that possess(rely on) 40 and 41 pupils in every classroom, third B and third C.

In the statistical analysis corresponding to the present work it is applied to both groups involved in the investigation(research) - experimentally and of control - to that the test(proof) will apply pre test(proof) - the Test of Reading Comprehension of Violeta Tapia Mendieta and Maritza Silva Alejos in his(her,your) brief version – simultaneously; later, to the experimental group there will become he a participant of a program of graphical organizers, after which the post will be applied to them it(he,she) tries to both groups. Additional, there will be applied two surveys, one for the whole population of study shaped by 58 pupils of the third year of secondary and different to teachers of communication and other areas, to obtain information about the levels and difficulties of reading comprehension of the students, as well as on the factors of pedagogic didactic character that would be influencing the low levels of reading comprehension of the above mentioned students.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación trata de la influencia de un programa de organizadores gráficos basado en la teoría del aprendizaje significativo para el mejoramiento del nivel de la comprensión lectora de los alumnos del tercer año de secundaria de la institución educativa pública “Jorge Basadre Grohmann” y surge como una respuesta a las deficiencias con respecto a la comprensión lectora percibidas en el alumnado de la IEP en cuestión: el alumno no comprende lo que lee y por lo tanto no disfruta cuando lo hace.

Esta investigación destaca por tener como aporte principal el abrir un camino y servir de base para futuras investigaciones en la línea de las estrategias de Organización de la información.

Los objetivos que asume el presente trabajo consisten en identificar las dificultades y nivel de comprensión lectora que presentan los alumnos del 3er año de secundaria de la institución educativa pública Jorge Basadre Grohmann”; además aplicar un programa de organizadores gráficos basados en la teoría del aprendizaje significativo, que contribuyan a la superación de las deficiencias de comprensión lectora presentes en los alumnos del 3er año de secundaria de la mencionada IEP e identificar, el nivel de logro de comprensión lectora de los alumnos involucrados en el estudio respecto de los que no participaron en él.

Ante la hipótesis “Si se implementa un programa pedagógico con uso de organizadores gráficos basado en la teoría de aprendizaje significativo se mejorará el nivel de comprensión lectora en los alumnos del tercer año de

secundaria de la institución educativa “Jorge Basadre Grohmann” se puede vislumbrar que el desarrollo del presente trabajo implica verificar si un programa de organizadores gráficos basado en la teoría de aprendizaje significativo logra influir en la mejora de la comprensión lectora en los alumnos del tercer año de secundaria de la mencionada IE

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. UBICACIÓN DEL PROBLEMA.

La institución educativa “Jorge Basadre Grohmann” se encuentra en la Urbanización Previ de Los Olivos, altura del Km. 17.5 de la panamericana Norte, creado como Previ III, por R.D.Z. No 0093 el 6 de mayo de 1976 siendo el primer Director el profesor Diosdado Santos Alcántara, entre los años 1976 y 1979; luego por R.D.Z No 2657 del 6-12-79 fue la conversión de primaria a secundaria.

Las gestiones de los profesores y los padres de familia, bajo el liderazgo del profesor Abraham Ramos Veramendi como Director, por R.D. Regional No 2263 de 21- 07- 80 se aprueba el nombre actual como Colegio Nacional “Jorge Basadre Grohmann” en homenaje permanente al Gran Historiador y Educador peruano Jorge Basadre Grohmann, al mismo tiempo en 1977 se crea la sección Nocturna con R.D.L. No 0552 de fecha 11- 03- 77. Resolución de adecuación R.D.Z. No 0691 del 27 -04 -83.

La Institución cuenta desde sus inicios con una infraestructura Físico Modelo Experimental PREVI, por su ubicación ha sido sede del Núcleo Educativo No 13 y la supervisión educativa No 9, hasta el año 1985.

Actualmente el colegio está bajo la Dirección del profesor Manuel Antonio Huerta Gonzáles contando con una plana docente de 46 profesores: tres subdirectores de Formación General, Administrativa y de educación de adultos; una jefatura de Laboratorio y Taller de Informática, y 6 personal de servicio.

La Institución presta servicio de Educación Secundaria de Menores en área de Ciencia y Humanidades, en turno mañana y tarde, Educación Primaria y Secundaria de adultos, en turno noche.

En cuanto a servicios educativos cuenta con auditorio, mobiliario especial, con equipo audio-visual de TV. Y VHS, sala de cómputo e informática. Como medios educativos una biblioteca, dos gabinetes de impresiones, mimeógrafo y fotocopidora, equipo de grabaciones para la enseñanza de inglés.

Con el objetivo de que los padres participen, cada sección está organizada por un comité de aula de padres de familia , el mismo que está integrado en Comisión Central, se hace cargo de las fechas cívicas.

En la actualidad la institución educativa cuenta con cinco secciones para cada año que hacen un total de 30 secciones distribuidas en el horario de mañana y tarde, teniendo un total de 1311 alumnos entre varones y mujeres. 306 mujeres y 358 varones haciendo un total de 664 alumnos en el turno mañana. Y 304 varones y 343 mujeres en el turno tarde haciendo un total de 647 alumnos. En el primer año tienen 242 alumnos, en el segundo año 249 alumnos, en el tercer año 285 alumnos, en el cuarto grado 256 alumnos y en el quinto año de secundaria 259 alumnos.

1.2. CÓMO SURGE EL PROBLEMA

Reflexionar respecto de cómo surge este problema implica referirse a la manera de concebir y estudiar tanto la lectura como la comprensión lectora propiamente dicha a través del tiempo. En tal sentido y siguiendo lo reseñado por Cabanillas Alvarado (2004) cabe mencionar que hasta hace muy pocos años la lectura solamente se estudiaba y entendía como un acto meramente mecánico o pasivo, que implicaba bien la decodificación de signos de un texto o, en el mejor de los casos, como un instrumento para la transmisión de informaciones o conocimientos. Sin embargo, al tomarse en cuenta el conjunto complejo de elementos de índole lingüística, psicológica e intelectual que involucra la lectura así como el papel de ésta en el desarrollo de habilidades del pensamiento – en especial lo que se refiere al pensamiento crítico y el metacognitivo – tal percepción empezó a cambiar.

Recientemente, se asume que la lectura no se restringe ni a la decodificación ni a la reproducción literal de un mensaje, sino que más bien se constituye en un proceso de construcción de significado por parte del lector; proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones y confrontaciones, dado que al enfrentarse a un texto el lector busca comprender el mensaje y los significados que el autor quiere expresar. Así, la construcción y la obtención de significados por el lector constituyen aspectos esenciales de la comprensión, pues, precisamente la comprensión es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto.

Por lo que se refiere a la comprensión lectora, cabe señalar que ésta puede ser entendida, según Bauselas Herrera (2007), como proceso a la par que producto:

“La comprensión lectora es un proceso y no sólo un producto, donde el lector participa activamente y donde se pone en juego una serie de estructuras, estrategias y conocimientos que hacen que el lector opere con los significados de un texto y cree un modelo mental sobre él, desde un proceso de construcción y verificación de hipótesis, un proceso de creación e integración de proposiciones, y un proceso de aplicación de conocimientos previos, estrategias y expectativas o motivaciones personales.”

Ruiz Rivas (2007) sostiene, por su parte, que el objetivo principal de la comprensión lectora es *“conseguir que los alumnos y alumnas aprendan y usen determinadas estrategias que le ayuden a comprender diferentes tipos de texto y que les permitan un mejor aprendizaje.”* De acuerdo a la dicha autora, los objetivos esenciales que han de adquirir los alumnos y las alumnas son los siguientes:

- Adquirir estrategias básicas para la comprensión.
- Aplicar las técnicas conocidas a distintos tipos de textos.
- Hacer que a través de la lectura se aumenten los conocimientos.
- Ampliar su vocabulario tanto activo como pasivo.
- Comprender, reconocer y analizar distintos tipos de textos.
- Elaborar sus propios textos.

- Ser conscientes de la importancia de la lectura en la sociedad actual.
- Adquirir un hábito lector.
- Disfrutar con la lectura

De otro lado, la comprensión lectora se caracteriza, según Pinzás (1999), por ser un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo.

Las reflexiones realizadas respecto de la comprensión lectora en este punto y para la presente investigación se realizan, como es obvio, bajo los parámetros constructivistas. Arriagada Pinochet y otros (2005) concluyen que *“el constructivismo como modelo de enseñanza – aprendizaje, es un proceso en el cual los alumnos y alumnas desde sus intereses y necesidades interiorizan el conocimiento transformándolo en un aprendizaje significativo.”* Ahora bien, ciertamente en el contexto del Constructivismo, en general, como reseña la Editorial Voluntad S.A. (2007) *“la enseñanza de la lectoescritura ofrece un amplísimo campo de actuación para el maestro/a, que se convierte en un auténtico animador del aprendizaje.”*

Mazuera Sánchez (2007), reseñando evidentemente a Carretero, menciona que la comprensión de texto se define *“como un proceso cognitivo complejo de carácter constructivo, en el que interaccionan características del lector, del texto y de un contexto determinado.”* En el contexto de la labor en el aula, tal proceso se lleva a cabo vinculado a estrategias de aprendizaje que se articulan a recursos y procesos cognitivos.

Otro aspecto importante a tomar en cuenta corresponde a los niveles de comprensión lectora existentes en nuestro país, aspecto que ha sido

ampliamente discutido tanto desde el ámbito propiamente educativo como político.

En los últimos años los resultados respecto del nivel de comprensión lectora de los estudiantes peruanos han sido desalentadores. De los 43 países que rindieron la prueba PISA el año 2002, el Perú quedó en el puesto 43, con el 90% de los que rindieron la prueba, en el rango más bajo de comprensión. Según los resultados respecto del rendimiento de los alumnos peruanos en Matemáticas y Lenguaje, medidos por UNESCO (1997), Perú ocupa el último lugar en Matemáticas y el antepenúltimo en Lenguaje; en lo que corresponde a Lenguaje, se midió la comprensión lectora, la práctica metalingüística y la producción de textos.

Rodríguez Vega (2007) reseña la situación de la comprensión lectora en Perú al manifestar lo siguiente:

“En las ultimas evaluaciones internacionales (PISA y UNESCO) evidencian el bajo nivel de comprensión lectora de nuestros estudiantes. En los Resultados de PISA indica que el 65% de nuestros niños se encuentran en el nivel 0 es decir no saben obtener información, interpretar y reflexionar sobre el texto, igual en la evaluación de la UNESCO a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de educación se expresa que el 75 % de niños del cuarto grado se ubican en el nivel 0 es decir no tienen comprensión lectora y practica metalingüística.”

Respecto a los propios docentes, los resultados de la Evaluación Censal según reseña La Nación On Line (2007) en el área lógico matemática arrojaron los siguientes resultados respecto de lo concerniente a comprensión: *“casi el 50%*

de los docentes que rindieron la evaluación censal obtuvo un nivel intermedio y alto en comprensión lectora, de los cuales el 24.3% registró mayores habilidades en esta área.”

A nivel mundial la mencionada prueba PISA entrega una muestra del nivel de comprensión lectora existente bajo un peculiar procedimiento, según recoge Swissinfo (2004):

“Las escuelas son escogidas al azar y los alumnos son sorteados. El estudio PISA somete a un test las habilidades de los alumnos en matemáticas, en ciencias naturales y en lectura. Para la edición 2003, se agregó una prueba de resolución de problemas concretos. Esto va de la gestión de una biblioteca al descifrado del modo de empleo de un congelador, pasando por la organización de una salida al cine entre amigos.”

En general, sostiene Playá Mases (2003) *“entre los múltiples factores que inciden sobre el rendimiento académico está la calidad del modelo educativo, y en este sentido el último informe de la OCDE-Unesco supone un reconocimiento a los sistemas vigentes en Canadá, Finlandia, Hong Kong, Japón, Corea y Suecia”* A nivel mundial y de acuerdo con el informe de la OCDE, señala este investigador, los cinco primeros países en cuanto a comprensión lectora son *“Finlandia, Canadá, Nueva Zelanda, Australia e Irlanda”* seguidos por Hong Kong. De igual manera, agrega, *“la mayor disparidad en aptitud para la lectura entre alumnos de familias ricas y pobres de un mismo país se dieron en Argentina, Brasil, Estados Unidos, Chile, Israel, México, Perú y Portugal.”*

Las deficiencias evidentes en cuanto a comprensión lectora así como los bajos índices de lectura que afectan en general a los peruanos y en particular a los estudiantes generaron una toma de acción por parte del Ministerio de Educación, materializado a través del denominado Plan Lector (2006), iniciativa de dicho Ministerio que busca acercar a los alumnos y docentes, a la literatura, la poesía y otros textos valiosos para su formación y que comprende una relación de 12 títulos para cada grado, que los estudiantes y profesores leerán uno por mes, incluyendo los meses de vacaciones enero y febrero, según una secuencia previamente convenida. El objetivo perseguido por el Plan Lector era crear en el alumno un hábito de lectura y que este comprenda lo que lee; las pruebas tomadas al finalizar el año 2007 arrojaron resultados en febrero del 2008.

En efecto, a nivel general subyace en la educación peruana un gran problema de comprensión lectora existente en los alumnos de secundaria de las diversas instituciones educativas; el hecho de que todo currículo escolar lo incluya deja constancia de su importancia. En tal sentido, es evidente que muchos alumnos son incapaces de reconocer ideas principales, secundarias, el tema de que trata la lectura o resumir el texto; con el presente proyecto intentamos, sin embargo, paliar estos problemas de manera efectiva.

1.3. CÓMO SE MANIFIESTA Y QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE.

A lo largo del tiempo que vengo conduciendo la enseñanza – aprendizaje del área de comunicación en la Institución Educativa “Jorge Basadre Grohmann”, he observado con preocupación que la absoluta mayoría de los estudiantes leen muy poco o casi nunca leen libros y cuando leen lo hacen con muchas dificultades y deficiencias en la comprensión lectora; el alumno no sabe ubicar ideas principales de un texto, las ideas secundarias o resumir el texto.

Es decir no existe arraigado el hábito de lectura, en nuestros estudiantes, pues carecen de criterio, gusto, dedicación y capacidad para leer; lo que se expresa en una baja comprensión lectora cuando por necesidad u obligación impuesta por el requisito de aprobar en un área, deben realizar la lectura de partes, secciones o capítulos de libros u obras literarias.

Lo que resulta más grave es que esta baja comprensión lectora va a influir o repercutir en la persistencia de un - ya casi tradicional - deficiente rendimiento o baja capacidad de aprendizaje en los estudiantes del tercer año de secundaria de dicha Institución.

Sin duda existen un conjunto de causas y factores como pueden ser (económicas, sociales, educativas, culturales, políticas, estructurales e históricos) que vienen determinando esta falta de hábito y baja comprensión lectora en los estudiantes, y que por razones obvias escapan a nuestra voluntad o control y no podemos manejarlos.

Pero, también existen otros factores propiamente escolares que constituyen variables que vienen condicionando o influyendo significativamente en la falta de hábito y baja comprensión lectora en dichos estudiantes.

Así tenemos: Las deficiencias en la enseñanza del área de comunicación, la falta de motivación, ni promoción de lectura por parte de los docentes de las distintas áreas, la ausencia de talleres de lectura con métodos didácticos adecuados. Es decir la ausencia de un modelo didáctico o estrategia metodológica para la enseñanza de la lectura comprensiva en nuestra institución Educativa.

Consecuentemente, cabe señalar que existe una necesidad de proponer estrategias o métodos didácticos para promover o mejorar la comprensión

lectora de los estudiantes, pues debemos lograr que los alumnos sean permanentes y eficientes lectores. Una de las razones más importantes es la falta de hábito y poca comprensión lectora de los alumnos, lo cual consideramos que se deba a la ausencia o no implementación de un modelo didáctico o estrategia metodológica para la enseñanza de la lectura comprensiva en nuestros alumnos. En cuanto a la biblioteca no está lo suficientemente equipada de libros, además que los alumnos no tienen el hábito de utilizarla, y recurrir a ella para desarrollar sus trabajos, los hábitos de lectura de los alumnos no son lo correctos, ellos suelen leer frente a un televisor, o con una radio encendida y con mucho ruido, lo que no les permite concentrarse puesto que el ruido les perturba, no tienen un lugar adecuado para leer y desarrollar sus actividades escolares ,no organizan su tiempo de manera correcta, además que no acostumbran a repasar lo que desarrollan en clase para lograr que los conocimientos se fijen en su mente.

El alumno para estudiar debe elegir un lugar tranquilo y cómodo, libre de ruidos, una iluminación adecuada, hacer un horario, practicar la lectura, concentrarse, prestar atención, resumir la información, hacer esquemas, mapas conceptuales, etc. Además de buscar información complementaria.

En la institución educativa Jorge Basadre Grohmann los alumnos presentan deficiencias con respecto a la comprensión lectora esto se debe como se dijo líneas arriba a que el alumno no comprende lo que lee y por lo tanto no disfruta cuando lo hace, creemos que esto se debe a la falta de métodos utilizados por los docentes para lograr que el alumno comprenda lo que está leyendo alumno.

Cómo surge el problema: se refiere a la evolución histórica tendencial del objeto de estudio, desde el punto de vista pedagógico, epistemológico, surge a través de la investigación documental.

1.4. Metodología Empleada.

Se ha basado en la investigación de tipo Cuasi experimental, que consiste en el diseño Pre prueba y Post prueba con un grupo control. Se aplicó a los dos grupos involucrados en la investigación – experimental y de control.

La población y muestra estuvo constituida por un universo de 285 alumnos, con una población de 81 alumnos en el tercero de secundaria, utilizando la técnica del azar se seleccionó la muestra. Se trabajó con dos secciones del tercer año de secundaria que cuentan con 40 y 41 alumnos en cada sección, el tercero B y el tercero C.

La técnica y los instrumentos han estado consistidos por la técnica de la encuesta, mediante preguntas para obtener información respecto al objeto de investigación; se aplicarán dos encuestas, una para toda la población de estudio conformada del tercer año de secundaria y otra a docentes de comunicación y otras áreas, para obtener información sobre los niveles y dificultades de comprensión lectora de los estudiantes, así como sobre los factores de carácter pedagógico didáctico que estarían influyendo en los bajos niveles de comprensión lectora de dichos estudiantes participe de un programa de organizadores.

El instrumento a aplicado fue el Test de Comprensión Lectora de Violeta Tapia Mendieta y Maritza Silva Alejos en su versión abreviada – de manera simultánea, el mismo que es parte del anexo de esta tesis.

La prueba de Comprensión Lectora fue construida por Violeta Tapia y Maritza Silva en 1977, la cual consta con diez textos de lectura, sobre diferentes temas en los que predominan los que han sido escritos por escritores peruanos.

Los diez textos de lectura tienen 38 reactivos, 8 con cuatro ítems y 2, con tres ítems. Cada ítem tiene cuatro distractores, uno de ellos es la respuesta correcta. El examinado responde en una hoja de respuesta, elaborado para efectos de la aplicación colectiva.

La prueba tiene como propósito medir la habilidad general de Comprensión Lectora de sujetos entre 12 – 20 años de edad que cursan Educación Secundaria y I ciclo de Educación Superior.

El tiempo de aplicación es de 50' – 60' incluyendo el período de instrucciones la corrección se hace a mano, utilizando la clave de respuestas.

La calificación consiste en asignar un punto por respuesta correcta, el puntaje máximo por alcanzar es de 38.

La prueba cuenta con un Baremo Peruano elaborado en una muestra representativa (varones y mujeres) de educación Secundaria y de I Ciclo de Educación Superior (ESEP), incluyéndose normas según grado de estudio, semestre y edad.

El puntaje obtenido es interpretado en función del baremo percentilares donde permite apreciar el nivel de rendimiento global del sujeto expresando su posición dentro del grupo, lo cual está valorado a través de rangos.

La validez de la prueba fue establecida mediante procedimientos de validez de contenido y validez empírica.

Los procedimientos de elaboración y selección de los ítems empleados en el desarrollo de la prueba ofrecen una evidencia de la validez de contenido.

Para el procesamiento de los resultados a fin de demostrar la hipótesis se ha utilizado medidas estadísticas como gráficos, programa SPSS, etc.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO.

3.1. Antecedentes internacionales

A. GONZÁLEZ TRUJILLO, M. Carmen. (2005) Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción. (Tesis Doctoral).

El objetivo de esta tesis doctoral es detectar y mostrar la influencia de la morfosintaxis y la prosodia en la comprensión lectora. Dado ello, la investigadora diseñó dos programas de intervención para niños de 3ro de primaria. En el primero de ellos se trabajaron aspectos morfosintácticos, mientras que en el segundo de éstos enfatizó la vertiente prosódica de la lectura.

Se trata de un estudio pre-test y post-test con grupo control, realizado en el último trimestre del curso escolar.

La autora ha concluido tras su investigación que el entrenamiento en prosodia ha manifestado su eficacia en la mejora de la comprensión lectora; en el caso de la morfosintaxis, por el contrario, se observa una tendencia que apunta a su posible influencia en la mejora de la comprensión aun cuando no se han observado efectos claros, lo cual se atribuye a factores tales como la edad temprana de los niños o la brevedad del entrenamiento, entre otros factores.

B. Cabrera, E. (2014) Proceso y Estrategias Asociados a la Comprensión de Textos Científicos: Evaluación e Intervención. (Tesis doctoral)

Esta tesis doctoral trata respecto de la comprensión de textos científicos en estudiantes universitarios, abordando dicha temática a partir de dos perspectivas:

- La evaluación de los procesos asociados a la comprensión lectora para así conocer el tipo de estrategias y procesos utilizados por los alumnos universitarios al leer textos científicos. En tal sentido, se procedió al análisis del nivel de comprensión lectora que alcanzan al leer dichos textos y a estudiar la relación existente entre el nivel de comprensión alcanzado y el tipo de proceso y estrategias de autorregulación utilizados en el proceso de lectura.
- La propuesta de una mejora de la comprensión lectora del alumnado universitario mediante un entrenamiento estratégico autorregulado y basado en estrategias de organización gráfica y resumen. Se analizará la eficacia de dicha propuesta no solamente en cuanto al nivel de rendimiento lector sino en cuanto a los aspectos cualitativos del proceso de comprensión lectora llevado a cabo por dicho alumnado tras la intervención, tomando en cuenta la aplicación de diversas técnicas y estrategias de lectura entrenadas.

Las principales conclusiones a las que arriba el presente trabajo son las siguientes:

- Las teorías y modelos explicativos del papel de las estrategias y procesos en la comprensión lectora son diversos, pero muchos de ellos resultan ser complementarios. Tal situación implica que una única teoría no resulta suficiente para poder explicar un fenómeno de tal complejidad como resulta ser la comprensión lectora; consecuentemente, ha resultado necesario que en las propuestas a plantear basadas en las evidencias empíricas obtenidas y en las explicaciones correspondientes a los hallazgos encontrados se incluyan elementos provenientes tanto de supuestos constructivistas como de los enfoque sociocultural y psicolingüístico.
- Es necesario tener en cuenta las características estructurales de los textos universitarios, tanto en lo que se refiere a la evaluación como en cuanto a la instrucción, considerando que son más complejos, que sus estructuras textuales pueden encontrarse combinadas con otras y que en la medida en que se trata de códigos de lenguaje distintos se precisará de la participación de procesos cognitivos de distinta naturaleza.
- Los estudios acerca de los procesos implicados en la comprensión de textos de ciencias naturales en el ámbito universitario, son escasos y no aportan explicaciones integradas de los procesos semánticos y autorreguladores que tienen que ver en la comprensión lectora.

- Existen numerosas evidencias empíricas que confirman que con las estrategias adecuadas la comprensión lectora del alumnado universitario puede mejorar, lo cual se sustenta también en la revisión de la lectura especializada. Sin embargo, debe considerarse la necesidad de analizar la efectividad del uso combinado de distintos tipos de estrategias para el logro de una mayor competencia a nivel lector en el alumnado universitario.
- Existe relación entre el nivel de comprensión lectora y el tipo de procesos y estrategias de autorregulación utilizados, resultando con mejor comprensión lectora aquellos estudiantes que tuvieron mayor puntaje en las escalas del instrumento que miden los procesos de autorregulación, en especial en cuanto a las escalas correspondientes a la fase de realización, control o monitorización y la fase de evaluación.
- El programa de instrucción propuesto en el estudio evidenció un significativo efecto respecto de los procesos implicados en la comprensión lectora de los estudiantes participantes el programa de instrucción puesto que la comparación del nivel de comprensión lectora de los participantes antes y después de la instrucción así como su comparación con la misma medición en el grupo control, evidencia con claridad la existencia de un efecto de mejora y que este es causado por participación en las actividades y tareas de lectura que incluía el programa de intervención. De otro lado, los estudiantes que obtuvieron mejores puntuaciones en la prueba de comprensión lectora fueron precisamente aquellos que llevaron a cabo las tareas de lectura con mayor calidad, lo que cual permite asumir un mayor dominio de las

técnicas de organización gráfica y resumen por parte de estos. Es claro en tal sentido que aquellos que obtuvieron mejores notas en las tareas de lectura, alcanzaron un mayor nivel de comprensión lectora al final del entrenamiento y por tanto evidenciaron una mejora de su comprensión lectora.

- Se encontraron evidenció que al pedirles a los estudiantes que leyeran, con el fin de elaborar un resumen, un gráfico (mapa o red) o para expresar lo que habían comprendido en forma oral, se activaron de manera importante procesos asociados a comprensión del significado, procesos de autorregulación y procesos afectivos, motivacionales y contextuales, los mismos que debieron su puesta en marcha a las estrategias didácticas utilizadas durante el desarrollo del programa de intervención.

c. Labra, J. (2012) Propuesta metodológica cognitivista c- h- e con estrategia visual organizadores gráficos interactivos – ogis – orientada al mejoramiento de la comprensión lectora en el sector de lenguaje y comunicación de cuarto básico de nb2. (Tesis de Maestría). Universidad de Chile, Santiago de Chile.

El presente estudio consiste en una investigación de diseño cuasi-experimental con grupo de control que procuró establecer la relación existente entre la implementación de una propuesta denominada Metodología Cognitivista C-H-E con uso de estrategias visuales interactivas OGIs (Organizadores Gráficos Interactivos) y los niveles de comprensión lectora alcanzados en el sector curricular Lenguaje y Comunicación de

cuartos años básicos, en 6 colegios de dependencia municipal y particular subvencionado de la Región Metropolitana.

Con dicho propósito se elaboró e implementó una evaluación mixta – cualitativa y cuantitativa- que incluyó un plan de trabajo provisto de capacitación docente, evaluación diagnóstica, implementación de metodología C-H-E en aula y aplicación de posttest con la finalidad de medir niveles de logro y su desempeño. Con un mínimo de 15 sesiones requeridas para sistematizar la aplicación de la propuesta la implementación en aula, se orientó a los docentes a aplicar un procedimiento estándar con centro en el procesamiento lector asistido por la tecnología OGI y en el desarrollo de las habilidades cognitivas presentes en una lectura comprensiva.

Se estableció como principal resultado que la metodología de base psicolingüística propuesta para las estrategias visuales OGI, se relaciona positivamente con mejoras en los niveles de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes que recibieron el tratamiento. De igual manera, se cuenta con evidencia de que los mayores logros derivados de la implementación se estarían produciendo entre los grupos de aprendices-lectores que presentan menores rendimientos en lectura comprensiva, situación atribuida a una menor madurez cognitiva y de desarrollo del pensamiento estructurado para alcanzar niveles de logro satisfactorios. Adicionalmente y desde la lógica cualitativa se presentan evidencias de un cambio de prácticas en cuanto al tratamiento de las lecturas por parte de los docentes, teniendo como hallazgo más importante un perfil docente estratégico capaz de anticipar las barreras cognitivas que impiden a los aprendices-lectores de cuarto año básico a su cargo acceder a construir

sentido de las lecturas que enfrentan. Finalmente, la investigación estableció como pendientes de profundización: factores de gestión, de perfeccionamiento de la instancia formativa de docentes y los mecanismos de continuidad, transferencia y sistematización de propuestas similares.

C. Arévalo, T. (2015) Uso de organizadores gráficos como estrategia de aprendizaje por parte de los estudiantes de sexto grado primaria del colegio Capouilliez. (Tesis de pregrado).

Esta investigación tuvo la intención de demostrar que el uso de organizadores gráficos colabora en el logro de aprendizajes significativos, con la finalidad de orientar y fortalecer las actividades diarias de los docentes y estudiantes en los procesos de aprendizaje. De igual manera, se asumió que dichos organizadores promueven cambios en los estudiantes, aumentando su capacidad para resolver problemas, observar, analizar, reflexionar y aplicar lo aprendido.

Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo, no experimental y de diseño transversal descriptivo. Se llevó a cabo con 150 estudiantes entre los 12 y 13 años de edad, de los cuales 85 fueron mujeres y 65 varones, los mismos que estaban inscritos en el ciclo escolar 2014 en sexto grado primaria del Colegio Capouilliez.

El instrumento utilizado fue un cuestionario con respuesta dicotómica, el cual incluyó 20 ítems, orientados a evaluar la concepción de los estudiantes respecto a los organizadores gráficos dentro del proceso de aprendizaje; identificar si los estudiante utilizan los organizadores gráficos como

respuesta a lo solicitado por el docente y/o como iniciativa propia para facilitar su aprendizaje; identificar los organizadores gráficos que los estudiantes utilizan con mayor frecuencia y registrar los beneficios que los estudiantes consideran adquirir al utilizar los organizadores gráficos como estrategia de aprendizaje.

Los resultados obtenidos indican que los estudiantes de sexto grado del Colegio Capouilliez, tienen conocimiento de los organizadores gráficos como estrategias de aprendizaje significativo, además de utilizarlos para analizar, organizar y hacer síntesis de contenidos nuevos e integrarlos con los adquiridos anteriormente durante el trabajo personal y cooperativo en clase.

Al finalizar la investigación se considera importante que en el Colegio Capouilliez se continúe propiciando el uso de los organizadores gráficos como estrategias de aprendizaje en clase, durante el trabajo personal y cooperativo; de igual manera, se considera necesario motivar a los estudiantes a utilizar los organizadores gráficos como herramientas de estudio personal, que les permitan representar los nuevos aprendizajes en forma visual y estructurada.

D. Arango, R. (2014) Los organizadores gráficos: un aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista como propuesta didáctica para la enseñanza de los conceptos de la química abordados en la educación media secundaria. (Tesis de Maestría)

Esta tesis tuvo como antecedente las experiencias de aula del autor en cuanto a la enseñanza de la química en educación media de bachillerato, en cuyo contexto utilizó como estrategia cognitiva los esquemas, tablas y otros organizadores gráficos. En el desarrollo de la investigación el autor consideró los postulados constructivistas que para la pedagogía aportan autores como Gowin, Ausubel, Piaget, Kelly, Vigotsky, Miller, Paivio, Johnson-Laird, Vergnaud, Novak y otros, que enfatizan como -dentro de las teorías constructivistas del aprendizaje- los organizadores gráficos podrían ser considerados material potencialmente significativo que aporta al proceso cognitivo del estudiante.

El presente trabajo se desarrolló en función al problema de investigación formulado como ¿Podrán los Organizadores Gráficos, como las tablas, cuadros y otros esquemas visuales que utilizo en mi práctica docente como estrategia didáctica en conceptos y temas de química de los grados décimo y once, y de biología de noveno, potencializar el aprendizaje, ser un método abordado por pedagogos y recomendado en el proceso de la enseñanza y finalmente que haga parte de alguna teoría pedagógica? En tal sentido, el autor propuso el empleo de un análisis cualitativo comparativo entre grupos de estudiantes del nivel mencionado anteriormente así como unas tablas o cuadros esquemáticos que podrían manejarse a manera de resumen, de organizador previo, o de pseudo-organizador, generando en todo caso ese “puente cognitivo” entre las concepciones que trae el alumno y las nuevas.

De corte predominantemente analítico y tras una profunda revisión de la bibliografía existente, el autor sostiene la necesidad de relacionar la estrategia de enseñanza con el proceso cognitivo en el cuál incide y que

tanto las ilustraciones como las gráficas mejoran la codificación de la información nueva. En cuanto a ello, concluye que los organizadores gráficos promueven una organización global más adecuada de la información nueva a aprender y presenta un análisis comparativo entre un grupo que los utiliza y otro que no hace uso de ellos

E. Calapaqui, C. (2014) Organizadores gráficos y su incidencia en el desarrollo de las habilidades de lectura comprensiva en el idioma inglés de los estudiantes de 2do de bachillerato paralelos "A" y "B", del colegio nacional nocturno "6 de diciembre" Quito, período 2013 - 2014 (Proyecto de investigación)

El presente trabajo se basó en la posibilidad de plantear nuevas alternativas para el desarrollo de las habilidades y procesos mentales de los estudiantes de segundo de bachillerato del Colegio Nacional Nocturno "6 de Diciembre" (Quito, Ecuador) y consideró en tal sentido dos variables como son el uso de los organizadores gráficos y la comprensión lectora, pretendiendo que la comprensión lectora del alumnado tendrá un importante progreso sobre la base del uso de los organizadores gráficos. El problema formulado fue el siguiente: ¿Cómo influyen los Organizadores Gráficos en el desarrollo de las habilidades de la lectura comprensiva en el Idioma Inglés de los estudiantes de segundo de bachillerato paralelos "A" y "B" del Colegio Nacional Nocturno "6 de Diciembre"?

Entre las conclusiones del trabajo de investigación tenemos las siguientes:

- Los alumnos del 2° de bachillerato sostienen que el uso de organizadores gráficos les permitirá desarrollar un aprendizaje significativo.
- Los docentes carecen de material didáctico adecuado para el desarrollo de la comprensión didáctica.
- Los docentes manifiestan estar de acuerdo en que el empleo de organizadores gráficos mejorará el rendimiento académico de los estudiantes.
- Los organizadores gráficos se consideran uno de los mejores métodos para enseñar las habilidades de pensamiento.

3.2. Antecedentes nacionales

B. Santiváñez, N. y Véliz, L. (2012) Estrategias metacognitivas para la comprensión lectora y el rendimiento académico en el área de comunicación en estudiantes del primer grado de secundaria de la institución educativa “Santa Isabel”- Huancayo- 2011. (Tesis de Maestría)

El presente trabajo se desarrolla tomando como eje el problema formulado de la siguiente manera: ¿Cuál es la influencia de las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en el rendimiento académico en el área de Comunicación en estudiantes del primer grado de secundaria de

la Institución Educativa “Santa Isabel”- Huancayo en el 2011? Mientras que la hipótesis fue: “Si existen diferencias en el resultado entre el grupo control y el grupo experimental en la experimentación de las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en la Expresión y comprensión oral del área de Comunicación.”

En el desarrollo del estudio se hizo uso de la investigación de tipo aplicado, a nivel explicativo, trabajándose con una diseño no probabilístico. La población objeto de estudio estuvo conformada por 865 estudiantes del primer grado, tomando una muestra no probabilística de 195 estudiantes del primer grado en el área de comunicación de la Institución Educativa “Santa Isabel” del nivel secundario de Huancayo.

Desarrolladas en el primer y segundo bimestre del año académico 2011, las investigaciones permitieron determinar que las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora influyen significativamente en el rendimiento académico en el área de Comunicación en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa “Santa Isabel”- Huancayo en el 2011.

B. Quiroz, D. (2015) Programa de Comprensión Lectora para Niños de Tercer Grado de Educación Primaria de una Institución Educativa Estatal del Distrito de Chorrillos. (Tesis de Maestría)

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo sobre la base del problema formulado de la siguiente manera: ¿Qué efectos produce la aplicación de un programa de comprensión lectora en niños de tercer grado de educación primaria de una institución educativa estatal del distrito de

Chorrillos? De otro lado, la hipótesis fue la siguiente: Existen diferencias estadísticamente significativas en la comprensión lectora entre los niños de tercer grado del grupo experimental y grupo control antes y después de la aplicación del programa.

Se trabajó con una muestra de 37 estudiantes, entre niños y niñas, cuyas edades fluctuaban entre los 7 y 10 años y que pertenecen a un nivel socioeconómico bajo y muy bajo. Los resultados obtenidos posteriormente a la aplicación del programa para incrementar el rendimiento escolar en la comprensión de lectura en niños de tercer grado de educación primaria, fueron satisfactorios, ya que se concluyó la existencia de diferencias significativas en el grupo experimental entre pre y el post test y entre ambos grupos, control y experimental en el post test, resultados que confirman que los estudiantes del grupo experimental mejoraron sus habilidades para la comprensión de lectura con la aplicación del programa.

C. Domínguez. Z. (2011) Las estrategias didácticas y su relación con el aprendizaje de las ciencias sociales en los alumnos de primer año de secundaria de la I.E. Miguel Cortés de Castilla, 2011 (Trabajo de investigación)

El presente trabajo se desarrolló en el contexto de la institución educativa Miguel Cortés, la cual se localiza en el distrito de Castilla, departamento de Piura, el cual está conformado por una población escolar que proviene en su mayoría de la zona urbano marginal de la ciudad constituidos por familias en situación económica casi precaria. Se trabajó sobre la base del problema formulado de la siguiente manera: ¿Si las estrategias didácticas

que utilizan los docentes tienen relación con el logro de aprendizajes significativo en los alumnos de primer año de secundaria de la I.E. Miguel Cortés de Castilla, Piura, 2011? Como hipótesis general o básica se planteó la siguiente: Si las estrategias didácticas que se utiliza reúnen las características adecuadas entonces el aprendizaje de las ciencias sociales será significativo.

De manera general el presente estudio concluye que los resultados de la investigación establecen que las estrategias didácticas que se utiliza en el aprendizaje de las ciencias sociales sí reúne las características adecuadas para el logro de aprendizajes significativos en los alumnos del primero de secundaria de la I.E. Miguel Cortés de Castilla - Piura, 2011. Más específicamente, constató que un 50% de los alumnos si exponen y argumentan correctamente sus ideas y también pueden organizar y relacionar información mediante diversos esquemas; de igual manera, advirtió que en un 41,6 % de sesiones de clase, los alumnos identifican y localizan hechos y procesos en el espacio y en el tiempo mientras que en un 33,3 % de clases, se observó que sí describen y explican conceptos y formulaciones teóricas, comparan y contrastan información propia del asunto de clase y también la investigan y la sistematizan. No obstante, se constató que es muy bajo y casi nulo el logro referido a diferenciar y discriminar hechos y procesos históricos, no siendo capaces de analizar, decodificar e interpretar hechos y/o procesos históricos, por lo cual no son capaces de inferir ni deducir conclusiones.

D. Córdova, M. (2015) Organizadores visuales y niveles de comprensión lectora de los alumnos de secundaria de la I.E. “República Federal de Alemania” Puente Piedra – 2012 (Tesis de pregrado).

Esta investigación tuvo como objetivo establecer la relación entre los organizadores visuales y la comprensión lectora de los alumnos del nivel secundario de la institución educativa N° 2064 “República Federal de Alemania” ubicada en el distrito de Puente Piedra, Lima.

Empleando el método de investigación descriptivo y el diseño correlacional, se trabajó con una muestra de 351 alumnos del primero al quinto grado de secundaria. Se elaboró y aplicó una lista de cotejo con la finalidad de recoger información acerca de los organizadores visuales; de igual manera, se elaboró una prueba escrita respecto de la variable comprensión lectora.

Mediante la investigación se pudo establecer que existe una relación significativa entre el uso de los organizadores visuales y los niveles de comprensión lectora de los alumnos del primero al quinto grado del nivel secundario de la Institución Educativa N° 2064 “República Federal de Alemania”.

F. Huamán, L. (2015) La aplicación de organizadores gráficos y su efecto en el logro de la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de la facultad de ciencias de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta (Tesis Doctoral)

La presente tesis tuvo como objetivo comprobar los efectos de organizadores gráficos en el logro de la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes

del primer ciclo de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta. Mientras que como variable dependiente figuraron los organizadores gráficos, la comprensión lectora de textos expositivos cumplió el papel de variable dependiente.

El problema general de esta tesis se formuló de la siguiente manera: ¿Qué efectos tiene la aplicación de los organizadores gráficos en el logro de la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta? De otro lado, la hipótesis general fue la siguiente: La aplicación de organizadores gráficos tiene efectos significativos en el logro de la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta. Asimismo, la hipótesis nula fue: La aplicación de organizadores gráficos no tiene efectos significativos en el logro del nivel literal inferencial de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta.

Dicho trabajo se realizó bajo un enfoque cuantitativo y haciendo uso del método de investigación hipotético deductivo. El tipo de investigación utilizado fue experimental, con diseño cuasiexperimental, contando con un grupo de control no equivalente. Mientras que la población estuvo conformada por 157 estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias de la universidad, la muestra fue de 38 estudiantes (19 estudiantes del grupo control y 19 del grupo experimental).

Como instrumento se utilizó una prueba de comprensión lectora, obteniendo como resultados una media de 23.37 en la variable comprensión lectora en el grupo control y 22.42 en el grupo experimental durante el pretest mientras que en el post test los resultados fueron 37.21 y 48.42 respectivamente. La prueba T de Student utilizada después de la aplicación experimental indicó un $p=0.005$ calculado, el cual resulta ser menor que el $p= 0.05$ tabulado. Consecuentemente, la hipótesis nula fue rechazada y aceptada la hipótesis alterna, concluyéndose que la aplicación de organizadores gráficos tiene efectos significativos en el logro de la comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias de la universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

G. Matamoros, E. y Huamán, Y. (2015) Efectos del uso de Mapas Conceptuales y la Comprensión Lectora en los Estudiantes del V Ciclo del Nivel Primaria de la Institución Educativa N° 6080 Rosa de América del Distrito de Villa el Salvador – 2015 (Tesis de pregrado)

El presente trabajo de investigación se desarrolló con el propósito de demostrar el efecto que existe entre el uso de mapas conceptuales y la comprensión lectora. Como problema general se formuló el siguiente: ¿Cuál es el efecto que tiene el uso de Mapas Conceptuales en la Comprensión Lectora en los estudiantes del V ciclo del nivel primaria de la Institución Educativa N° 6080 Rosa de América del distrito de Villa el Salvador – 2015? Mientras tanto, la hipótesis general fue la siguiente: Existen efectos significativos a través del uso de Mapas Conceptuales en la Comprensión Lectora en los estudiantes del V ciclo del nivel primaria de la Institución Educativa N° 6080 Rosa de América del distrito de Villa el Salvador – 2015.

La investigación es de tipo aplicada y nivel experimental, trabajándose con un diseño pre experimental y con una población de 123 estudiantes del quinto grado de primaria, siendo la muestra de 77 estudiantes del mismo grado. El estudio se llevó a cabo mediante sesiones de clase respecto de la comprensión lectora, procesándose los datos obtenidos mediante el paquete estadístico SPSS, utilizándose para el análisis y contrastación de hipótesis la correlación de Spearman con el apoyo del mencionado software.

Los resultados permitieron concluir que los mapas conceptuales influyen de manera significativa en la comprensión lectora de los estudiantes de los estudiantes objeto del estudio.

3.2.- APROXIMACIÓN AL CONSTRUCTIVISMO

1. ¿Qué es el constructivismo?

Las múltiples acepciones del término *constructivismo* caracterizan la bibliografía referida a diversas tendencias de orden psicológico y educativo e inclusive la correspondiente al ámbito de las ciencias sociales. En tal sentido, la definición a plantear se circunscribirá al ámbito del constructivismo pedagógico.

Considerando lo anteriormente expuesto y desde el punto de vista del constructivismo pedagógico se plantea la siguiente definición: Es aquel movimiento pedagógico contemporáneo y teoría que concibe al aprendizaje como una actividad organizadora compleja del alumno, el mismo que construye (elabora) sus nuevos conocimientos propuestos a partir de revisiones, selecciones, transformaciones y reestructuraciones de sus antiguos conocimientos adecuados en un contexto en el cual el maestro y los compañeros le brindan su cooperación.

2. Componentes del constructivismo pedagógico

El constructivismo pedagógico se encuentra compuesto tanto por una teoría del conocimiento como por una teoría del aprendizaje, lo cual conlleva asumir una concepción respecto de la naturaleza del conocimiento así como respecto de la forma en que aprenden los seres humanos. De igual manera, se puede hablar de una concepción pedagógica.

2.1. Concepción gnoseológica y epistemológica constructivista

Se puede considerar aquí no solamente una concepción gnoseológica propiamente dicha sino también epistemológica, siendo evidente que aquellas creencias –o certezas- que se va a tener respecto de la naturaleza del conocimiento va a influir en la manera de asumir lo educativo.

Los constructivistas, desde un punto de vista gnoseológico:

“Plantean que la realidad objetiva es un supuesto que es necesario rechazar y a ella le contraponen múltiples realidades construidas socialmente. Se apoyan en las teorías de Kant, en (as cuales no se parte de la existencia sólo del sujeto y del objeto(o conocedor y realidad objetiva), sino que se sostiene la existencia de tres elementos: el sujeto, el noúmeno (o cosa en sí) y el fenómeno. Kant

niega la posibilidad de que el ser humano pueda conocer la realidad objetiva ya que sólo puede conocer el fenómeno y no la cosa en sí o noúmeno. Para los kantianos el ser humano al interactuar con la realidad sólo puede conocer las manifestaciones fenomenológicas de la misma en una construcción que surge de las interacciones entre el sujeto y el objeto. Como es conocido, los "a priori" de la filosofía kantiana, son categorías innatas, previas a toda experiencia, contenidas en nuestra mente, que son organizadores anteriores de todo conocimiento y resultan impuestas a nuestra experiencia." (Sánchez, 2003, p.41)

Ante la dicotómica concepción respecto del origen del conocimiento –si este existe de forma independiente respecto del aprendiz o si se trata únicamente de ideas construidas en la mente- el constructivismo pedagógico asume al conocimiento como una construcción del ser humano, la misma que se lleva a cabo a partir de los conocimientos previos que la persona ya tiene. En tal sentido y respecto a la ciencia, se considera desde esta posición que “lo que hacen los científicos es construir conocimientos y debido a la concepción epistemológica que han sostenido hasta ahora, han creído haber descubierto en la realidad lo que genialmente han construido.” (Sánchez, 2003, p.41)

2.2. Concepción psicológica constructivista

En cuanto a la postura referente a la manera en que aprenden las personas, el constructivismo pedagógico considera que en la medida en que el aprendizaje es una construcción de cada alumno debe modificar su estructura mental de forma tal que colabore con su desarrollo personal, su instrucción y humanización.

Las fuentes del constructivismo pedagógico se vinculan a diversos avances llevados a cabo en el contexto de la psicología cognitiva. Destacan en tal sentido la Teoría de la Asimilación Cognoscitiva de Ausubel; la Psicología del Procesamiento de la Información, la Psicología Genética de Piaget y la Psicología Culturalista de Vygotsky.

A. Teoría de la Asimilación Cognoscitiva

Mediante el desarrollo de su Teoría de la Asimilación Cognoscitiva, David Ausubel procuró explicar el proceso de aprendizaje, enfatizando procesos tales como comprensión, transformación, almacenamiento y uso de la información. De otro lado, Ausubel realiza una distinción entre el aprendizaje memorístico y el verbal significativo:

“Ausubel distingue entre el aprendizaje repetitivo o memorístico, que se produce cuando los contenidos de la tarea son arbitrarios de manera que no se pueden establecer relaciones significativas entre ellos; y el aprendizaje verbal significativo que tiene lugar cuando el contenido a aprender puede relacionarse de modo sustantivo, no arbitrario con los conocimientos previos que tiene el alumno almacenados en sus estructuras cognoscitivas, y de forma además que el alumno dote de significado propio a los contenidos que asimila” (Navas y Castejón, 2009, p. 90)

B. Psicología del Procesamiento de la Información o Cognitivism Clásico

Esta corriente psicológica es definida como un conjunto de teorías, modelos e investigaciones de carácter experimental que procuran explicar el funcionamiento cognitivo humano mediante la hipótesis computacional pues consideraba que los procesos cognitivos humanos pueden ser comprendidos como secuencias de operaciones de procesamiento de la información, subrayando además la vinculación entre las conductas de una persona y su pensamiento o cogniciones. Los seguidores de esta corriente “destacaron la necesidad de apelar al conocimiento almacenado en la memoria del sujeto para entender el proceso perceptivo” (Ruiz-Vargas, 2000, p. 44)

En tal sentido, asume a los procesos cognitivos como los medios a través de los cuales se obtiene, retiene y transforma la información y plantea una analogía entre los ordenadores y los seres humanos, pues estos últimos reciben información a través de los sentidos para luego procesarla y almacenarla mediante el cerebro, el cual la utiliza para llevar a cabo conductas programadas y orientadas a un objetivo.

C. Psicología genética

Teniendo a Piaget como su principal representante, la psicología genética profundizó en el estudio del desarrollo de las funciones mentales, considerando que este puede brindar una explicación o bien una información complementaria respecto de los mecanismos de estas últimas en su estado acabado. En efecto:

“Sus estudios, que abarcan más de cuarenta años, incluyen el desarrollo, la formación de los mecanismos mentales en el niño para entender así la naturaleza y funcionamiento de la inteligencia adulta, ya que sostiene que la dimensión genética explica y resuelve los procesos mentales en general. Define a la psicología genética como el estudio del desarrollo de las funciones mentales, en tanto este desarrollo puede ofrecer una explicación de sus mecanismo en el estado terminal...” (Civarolo, Amblard de Elía, S y Cartechini, 2010, p.82)

Piaget enfatizó que existen estadios de desarrollo, los mismos que son comunes a todos los individuos de la especie y se adquieren siempre en el mismo orden: primer estadio o sensoriomotor, segundo estadio u operatividad concreta y tercer estadio u operaciones formales.

D. Psicología Culturalista de Vygotsky

Con Vigotsky como principal propugnador, consideró que existen diversos rasgos humanos irreductibles a asociaciones, considerando así insuficiente el aprendizaje asociativo aunque no sin reconocer su importancia. De otro lado, considera que el desarrollo infantil se produce gracias a un proceso de transformación de las funciones mentales elementales –no aprendidas y que nacen con el ser humano- las cuales pasan a transformarse en funciones mentales superiores, las mismas que serán aprendidas y más complejas.

La psicología culturalista concibe al conocimiento como un objeto que se construye mediante operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social, considerando que el desarrollo intelectual del individuo no puede aislarse del medio social en el cual se encuentra inmerso. Considerando que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se produce primero en el plano social y luego en el individual, asume que la transmisión y adquisición tanto de los conocimientos como de los patrones culturales solamente tiene efecto cuando de la interacción que se produce

en el plano interpsicológico se puede llegar a la internalización en el plano intrapsicológico.

Vigotsky considera que cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño debe aparecer inicialmente en el plano social y posteriormente en el psicológico y que el desarrollo infantil necesita de mediaciones tanto sociales como instrumentales, siendo las primeras ejercidas por el entorno así como por las personas que comparten la vida cotidiana del niño mientras que las segundas son aquellas que permiten a este último llevar a cabo tareas específicas. Los instrumentos mediadores se clasifican en dos, según el tipo de actividad que permiten: la herramienta, que transforma el entorno y el signo, que cumple el rol de constituyente de la cultura y media en las acciones de los seres humanos.

La psicología culturalista asume, en relación a la representación y la acción que la primera es puramente mental y que se constituye en una mediación para la acción. De otro lado, considera que el pensamiento verbal es una evolución a partir de un pensamiento preverbal independiente del lenguaje y de un lenguaje prelógico independiente del pensamiento que finalmente confluyen y se unifican.

Para esta corriente el lenguaje facilita al individuo alcanzar el máximo desarrollo intelectual en la medida en que se articule con la actividad práctica, siendo muy importante el papel que cumple como instrumento de intercambio social.

“Lev Vigotsky al igual que otros teóricos soviéticos como Alexander Luria, conciben al lenguaje como un instrumento de intercambio social. A Vigotsky le interesan fundamentalmente las funciones del lenguaje en el niño, mediante el desarrollo de la hipótesis de la interiorización progresiva. Es decir, que todo conocimiento parte de las relaciones interpersonales y sociales y culturales, para luego, interiorizarse en el aprendiz y lograr las representaciones. A este último proceso, se le ha denominado interiorización y forma parte de la Ley de Doble Formación propuesta por Vigotsky...” (Barrera, 2003, p.75)

Vigotsky resalta la importancia del habla en cuanto a la formación del pensamiento y considera los siguientes procesos mentales: pensamiento no verbal, habla interna y habla social, en la que se requiere el pensamiento y habla no intelectual, en la que no se requiere el pensamiento.

De otro lado, la psicología culturista sostiene que la actividad educativa tiene como tarea esencial la organización de la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP), es decir la

distancia entre el nivel de desarrollo determinado por la aptitud para resolver de forma independiente un problema y un nivel de desarrollo potencial, definido mediante la resolución de un problema ya sea con apoyo de un adulto o de un par más capacitado. Esto implica sumir que, si bien toda persona posee un Desarrollo Real (DR) que constituye todo aquello que puede hacer por su propia cuenta, tiene a su vez un Desarrollo Potencial, que se constituye en todo lo que puede hacer contando con la ayuda de alguien más apto. Siendo evidente el papel que cumple la interacción en la concepción de ZDP -y que esta no se circunscribe únicamente al docente- implica un especial sensibilidad respecto de las posibilidades de aquel a quien se brinda apoyo y orientación, no implicando ciertamente la dependencia del alumno sino la autonomía e independencia como resultado del aprendizaje, pues tiene como propósito lograr que pueda alcanzar los objetivos y aumentar su potencial de aprendizaje, necesitando cada vez menos el apoyo de otros.

2.3. Concepción pedagógica constructivista

Se puede considerar aquí a la postura de entender la enseñanza-aprendizaje como un proceso de carácter activo, en el contexto del cual el alumno va a elaborar y construir sus propios conocimientos partiendo de su experiencia previa así como de las interacciones que establece con sus compañeros, maestro y entorno.

En efecto:

“... ¿cómo se pasa de una concepción equivocada a una correcta? La estrategia mantenida desde la posición constructivista es la creación de *conflictos cognitivos o contradicciones*. Es decir, se trata de que el profesor produzca situaciones que favorezcan la comprensión por parte del alumno de la existencia de un conflicto entre su percepción sobre un determinado fenómeno y la concepción científicamente correcta.” (Carretero, 1997, p. 67)

Esta concepción se va desarrollando considerando una serie de aspectos:

A. Integración de las categorías profesor enseñante – alumno aprendiz

Ello se lleva a cabo con el propósito de conocer más respecto de la interacción de dichos conceptos así como de integrarlos al estudio de la interacción pedagógica con el propósito de que asuma una naturaleza concreta y real.

B. Autonomía epistemológica de las disciplinas pedagógicas

Tanto las ciencias pedagógicas como sus correspondientes técnicas didácticas continúan en el camino de consolidar una total autonomía teórico-práctica con el propósito de ir más allá de una concepción puramente aplicacionista que las subordina a otras disciplinas.

C. Contextualización del fenómeno educativo en el espacio de las interacciones de carácter microsocial y macrosocial que lo constituyen

Se considera que el aula y la escuela son instituciones de carácter social que se encuentran inmersas en un contexto de naturaleza sociocultural, sociohistórico y sociopolítico del cual experimentan influencia a la vez que influyen también en él. Es por ello que se considera que el fenómeno educativo debe ser ubicado en la diversidad de acciones de carácter macrosocial y microsocial.

D. Ejes o ideas que suelen compartir los pedagogos constructivistas

El aprendizaje escolar no se considera como una recepción, copia o reflejo de lo transmitido por el docente sino que es visto como una reconstrucción vitalista del saber transmitido por el docente según los rasgos y al carácter propio y distintivo de cada persona.

Existe una relación interactiva de naturaleza retroactiva entre aprendizaje y desarrollo, siendo la primera motor del segundo. Se asume que la educación, en la medida en que es sistemática, planificada, intensa y sostenida, promueve el desarrollo.

Si bien el docente es guía y orientador de la actividad del alumno este último resulta ser actor de su propio aprendizaje, reorganizando constantemente sus conocimientos y desarrollando tanto comprensión como la habilidad de aprender al interactuar con el entorno.

LA COMPRENSIÓN LECTORA

1. Definición de comprensión lectora

Para lograr una aproximación al concepto de la comprensión lectora, es necesario conocer cuáles son los componentes necesarios y los pasos a seguir para poder llegar a esta, por tanto se debe saber primero:

¿Qué es leer?

“Se entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito” (Adam y Starr, 1982).

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura.

Leer es entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos. Leer es antes que nada, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto.

Leer es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica, aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando.

La eficacia de la lectura depende de que estos dos aspectos estén suficientemente desarrollados.

Esto tiene unas consecuencias:

- El lector activo es el que procesa y examina el texto
- Objetivos que guíen la lectura: evadirse, informarse, trabajo...

- Interpretación de lo que se lee (el significado del texto se construye por parte del lector)

Las investigaciones llevadas a cabo por Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987), revelan que tanto los conceptos de los docentes sobre lo que es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esto pone de manifiesto que los docentes comparten mayoritariamente la visión de la lectura que corresponde a los modelos de procesamiento ascendente según los cuales la comprensión va asociada a la correcta oralización del texto. Si el estudiante lee bien, si puede decodificar el texto, lo entenderá; porque sabe hablar y entender la lengua oral.

Esta teoría tuvo tanto arraigo que aún hoy día los sistemas escolares basan en ella la enseñanza de lectura. Nuestro país no es una excepción, baste a manera de ejemplo, echar un vistazo a las guías curriculares de los programas de español y a los libros de texto existentes. Encontramos un sinnúmero de recomendaciones y ejercicios que sólo pretenden que los estudiantes extraigan el significado del texto.

El proceso de la lectura

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

Solé (1994), divide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Existe un consenso entre todos los investigadores sobre las actividades que los lectores llevan a cabo en cada uno de ellos. Solé recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada uno de las etapas del proceso.

Antes de la lectura

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

1. Para aprender.
2. Para presentar un ponencia.
 1. Para practicar la lectura en voz alta.
 2. Para obtener información precisa.
 3. Para seguir instrucciones.
 4. Para revisar un escrito.
 5. Por placer.
 6. Para demostrar que se ha comprendido.

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

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

Durante la lectura

1. Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto
2. Formular preguntas sobre lo leído
3. Aclarar posibles dudas acerca del texto
4. Resumir el texto
5. Releer partes confusas
6. Consultar el diccionario

7. Pensar en voz alta para asegurar la comprensión
8. Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas

Después de la lectura

1. Hacer resúmenes
2. Formular y responder preguntas
3. Recontar
4. Utilizar organizadores gráficos

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

La comprensión lectora

“La información visual e información no visual son necesarios para poder leer, ya que la información visual es aportada por el texto y la no visual por quien lee, esto pone en juego la competencia lingüística, los conocimientos previos, el interés con el propósito de obtener un significado. Afirma que cuando se lee se hace mucho más que relacionar letras con sonidos o que comprender palabras; lo que se hace en realidad es recoger ideas, imágenes, sensaciones” Smith, F. (1983. Pág. 12).

Las ideas, imágenes, y sensaciones durante el proceso de la comprensión lectora son importantes para lograr el conocimiento de la misma. “Se debe hacer suyo el texto que se lee, entrelazando los conocimientos previos con los nuevos que proporciona el texto para convertirlos luego en nuevos conocimientos” Isabel, Solé (1996. Pág. 33).

“La comprensión lectora desde un enfoque cognoscitivo es: un proceso complejo e interactivo, que involucra muchos elementos inherentes al lector, como las experiencias previas, las habilidades y hábitos de lectura asimismo la metodología de la lectura comprensiva y a las características del texto con respecto a su complejidad y nivel de abstracción, el vocabulario, el contexto interno y otros contextos que vienen a la mente del lector al hacer la lectura” Aratama (2009. Pag.2).

“Leer es descifrar el código de la letra impresa para que ésta tenga significado y como consecuencia se produzca una comprensión del texto” “La comprensión lectora tiene un conjunto de procesos psicológicos que consisten en una serie de operaciones mentales que procesan la información lingüística desde su recepción hasta que se toma una decisión”. Indica que la comprensión lectora pasa por tres fases:

- Fase Inicial, constituida por el patrón gráfico del texto, esto es, el conjunto de letras que el lector encuentra agrupados en forma de palabras o frases.
- Fase Intermedia, representada por tres subprocesos, el reconocimiento de palabras y acceso léxico, el análisis sintáctico y el análisis semántico pragmático.
- Fase Final, caracterizada para la construcción de una representación de lo evocado por el texto, llamado modelo mental. Vallés, A. (2005.Pag.56-57).

Teorías y modelos sobre la comprensión lectora.

A continuación se exponen las nuevas teorías y modelos en el campo de la lectura y sus implicaciones en la enseñanza. Las teorías de comprensión lectora. De acuerdo a María Eugenia Dubois (1991) menciona que existen tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura:

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

Esta teoría supone el conocimiento de las palabras como el primer nivel de lectura, seguido de un segundo nivel que es la comprensión y un tercer nivel que es la evaluación.

La comprensión se considera compuesta de diversos subniveles: La comprensión o habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad de texto, las ideas y propósito del autor. De acuerdo con esta concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz precisamente de extraer el significado que el mismo texto le ofrece. Esto implica reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo.

2. La lectura como un proceso interactivo.

Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década de los setenta retaron la teoría como un conjunto de habilidades. A partir de este momento surge la teoría interactiva dentro de la cual se destaca el modelo Psicolingüístico y la teoría del esquema. Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

3. La lectura como proceso transaccional

Esta teoría viene del campo de la literatura y fue desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978 en su libro "The reader, The text, The poem", Rosenblatt adoptó el término transacción para indicar la relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido. Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto (Dubois 1991).

Los modelos de comprensión lectora

A continuación se explican los diferentes modelos teóricos, ascendente o bottom up, el modelo o procesamiento descendente o top down y el modelo interactivo que los investigadores han propuesto durante los últimos años para explicar el proceso de la comprensión lectora.

El Modelo Ascendente o Bottom Up.

La persona comienza por las letras y luego los conjuntos de éstas, en un proceso que va aumentando hasta que el lector entiende las unidades más amplias como las palabras y el texto completo. Este modelo se centra en el texto y solo se basa en la decodificación. (Artola: 1988; Sandoval: 1991 y Solé 2001).

Para Solé (2001) citado por Ramos (2008) plantea que este modelo tiene como base la teoría tradicional y fue durante los años setenta que se desarrolló la corriente que I. Solé llama ascendente. El también llamado bottom up plantea que la comprensión se logra por medio de un aprendizaje secuencial jerárquico de una serie de discriminaciones visuales (Torres: 1997) [sic] entendiendo que la comprensión de un texto escrito es el proceso cognoscitivo mediante el cual se construye, en la mente del lector, la información transmitida por el autor a través del medio escrito (p. 3)

Se le llamó así porque parte de componentes más pequeños, es decir, de lo particular (palabra) para después integrarse a otros más importantes, es decir a lo general (texto). En este modelo se realizan dos procesos fundamentales: La percepción de los símbolos gráficos y la decodificación, es decir, la traducción de los símbolos gráficos a sus representaciones fónicas. (Morales citado por Morless: 1993).

El Modelo Descendente o Top Down.

No solo existe el texto y su decodificación, sino también las experiencias previas de las personas al leer. Este modelo parte de lo general a lo particular (texto – palabra), busca palabras o frases globales y después realiza un análisis de los elementos que lo componen. Es descendente porque a partir de la hipótesis y anticipaciones previas el texto se procesa para su verificación. Aprender a leer implicaría no tanto la adquisición secuencial de una serie de respuestas discriminativas sino el aprendizaje y el empleo de los conocimientos sintácticos y semánticos previos para anticipar el texto y su significado (Torres: 1997).

Sobre el modelo descendente Solé (2001) citado por Ramos propone que el procesamiento en la lectura se produce en sentido descendente, desde las unidades globales hasta las más directas, en un proceso “guiado por conceptos”, en el cual el lector es el eje principal. Se reconocen estas ideas en los métodos analíticos que parten de la enseñanza de configuraciones con sentido, palabra o frase y procede al análisis de sus elementos constituyentes. (p.4)

Así mismo López (2009) plantea que “el procesamiento descendente no actúa como el modelo anterior desde el análisis del texto a la comprensión del lector, si no en sentido contrario, desde la mente del lector al texto. Es decir, la lectura está dirigida por los conocimientos semánticos y sintácticos del sujeto. ” (p. 6)

De las citas anteriormente expuestas se concluye que ambos modelos quedan englobadas en la idea que cuando una persona lee, parte de la hipótesis de que el texto posee un significado y lo busca a través del descubrimiento de indicios visuales como de la activación de una serie de mecanismos mentales que le permiten atribuirle un sentido, es decir, entenderlo.

El Modelo Interactivo

En la actualidad el proceso lector se describe desde un modelo interactivo de procesamiento de la información en el que intervienen la información visual a través de los ojos, que consiste en la información proveniente del texto. Y la información no visual o detrás de los ojos, que son los conocimientos del lector. (Smith 1973)

El modelo interactivo participa de los dos modelos: El modelo ascendente o bottom up y el modelo descendente o top down haciendo una síntesis de ambos. Se evidencia la interacción entre el lector – texto – lector, según la experiencia previa y la adquisición de su nuevo conocimiento. Parte de la hipótesis de que el texto tiene un significado y el lector lo busca por los dos medios: a través de los indicios visuales que le proporciona y a través de la activación de una serie de mecanismos

mentales que le permiten atribuirle un significado. Así el lector utiliza su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para comprender el significado de lo que lee y enriquecerá sus conocimientos anteriores. Entonces para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación y también las estrategias necesarias para procesar activamente el texto, estas estrategias permitirán verificar las predicciones y la hipótesis que vamos formulando constantemente durante la lectura para llegar a construir una interpretación de su significado. (Cabrera, F., Trinidad., D. , & Ángeles. M.^a 1994)

Para Solé (2000) este modelo la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, en el cual los individuos buscan información para los objetivos que guían la lectura, lo cual implica la presencia de un lector activo que procesa el texto. En esta serie de etapas la comprensión interviene tanto en el texto, su forma y su contenido, como en el lector, las expectativas y conocimientos previos. La teoría combina el modelo ascendente porque necesita saber decodificar, y el descendente, porque para leer también se requiere de objetivos, conocimientos y experiencias previas, todo lo cual se encuentra mediado por la cultura. Cuando el lector se sitúa ante el texto , los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras..) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como Input para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafónico) a través de un proceso descendente. Así el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél. (p. 6)

Niveles de la comprensión lectora

Ahora bien, teniendo en cuenta la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector, Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) describen tres niveles de comprensión.

Nivel de comprensión literal

En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.

Lectura literal en un nivel primario (nivel 1). Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto, que pueden ser:

1. de ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato;
2. de secuencias: identifica el orden de las acciones;
3. por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos;
4. de causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Lectura literal en profundidad (nivel 2). En este nivel, el lector efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal.

Nivel de comprensión inferencial

Este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado por el lector, ya que requiere de un considerable grado de abstracción. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

El concepto de inferencia abarca, tanto las deducciones estrictamente lógicas, como las conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros. En un texto no está todo explícito, hay una enorme cantidad de implícitos (dependiendo del tipo de texto y del autor) que el lector puede reponer mediante la actividad inferencial.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

1. inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente;
2. inferir ideas principales, no incluidas explícitamente;
3. inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera;
4. inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones;
5. predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no;
6. interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

Nivel de comprensión crítico

A este nivel se le considera el ideal, ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

Dichos juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:

1. de realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas;

2. de adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información;
3. de apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo;
4. de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

Factores que intervienen en el proceso de la comprensión lectora

Para que la enseñanza de la comprensión lectora sea coherente y eficaz, necesariamente habrá que partir del análisis de los factores que contribuyen a favorecer u obstaculizar la comprensión de lo leído, que es de fundamental importancia a la hora de establecer las acciones necesarias de enseñanza. Según Palincsar y Brown (citados en Solé, I.2004), estos factores amplían o limitan, según se trate, la comprensión lectora, son las siguientes:

La claridad y coherencia del contenido del texto. Se requiere que su estructura resulte familiar y que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un mínimo nivel de claridad. Esto podría denominarse significatividad lógica del texto, debido a la importancia que tienen para el sujeto, el conocimiento previo y los elementos que le resultan familiares.

Las estrategias que el lector realiza. Es para aumentar la comprensión y la memorización de lo que lee, así como también detectar las posibles fallas de la comprensión. Lo que el lector hace es darse cuenta de lo que entiende y de lo que no entiende para resolver un problema o una insuficiencia de comprensión.

Significatividad emocional: Es cuando el texto tiene de impactar en la estructura emocional del alumno que lee, en el sentido de generar en él sensaciones sentimentales que son provocados por la lectura, lo cual favorece a la activación de estrategias dirigidas a comprender, interpretar, valorar y construir singularmente el significado del texto. (Palincsar y Brown (citados en Solé, I. 2004. Pág.77).

Errores de la enseñanza de la comprensión lectora

Para Solé, I. (2004) el desconocimiento de cómo se dan los procesos cognitivos que intervienen en el proceso lector, así como la puesta en práctica de rutinas escolares tradicionales, han originado que en la enseñanza de la comprensión lectora, se hayan dado errores que han generado dificultades en el aprendizaje de los alumnos, e incluso, no han permitido aprovechar las numerosas posibilidades didácticas y educativas que el modelo interactivo ofrece. Entre estos errores, según Solé, I. (2004) habría que destacar los siguientes:

Partir de la enseñanza aislada de destrezas lectoras. Como si el proceso de comprensión pudiese ser subdividido en habilidades independientes. Así, por ejemplo, la lectura en voz alta separada de la lectura silenciosa. Los ejercicios de vocabulario separados del propio texto y del reconocimiento de las ideas fundamentales. La enseñanza del resumen por un lado y la de esquemas por otro, etc. (Solé, I. 2004. Pág.57).

Considerar y atender en exceso la obtención de resultados de la lectura. Con lo cual se ignora la importancia de los procesos que están en la base de la realización de las tareas exigidas para la obtención de esos resultados. Este enfoque ha estado ligado a la insistencia en las ideas explícitas del texto, de modo, la mayor parte de las preguntas que los profesores han realizado eran de simple recuerdo, marginando otras dimensiones del conocimiento como la aplicación, la síntesis y la valoración (Solé, I. 2004. Pág.59).

La rutina de leer un texto, contestar sus preguntas y corregirlas. Este ha sido y sigue siendo, lamentablemente, un ejercicio muy frecuente en las escuelas, con lo cual la enseñanza de la comprensión ha acabado por convertirse en una actividad pobre, mecánica, reiterativa y muy poco creativa, ya que se ignora que la lectura es un proceso interactivo y singular, en el que interviene la persona integralmente (Solé, I. 2004. Pág. 77).

Estrategias de la enseñanza de comprensión lectora.

Recogiendo las aportaciones de Palincsar y Brown, citados en Solé (2004), todo programa de enseñanza de comprensión lectora debería desarrollar el aprendizaje de las estrategias o procedimientos siguientes: Establecer los objetivos de la lectura. Hacer explícito el para qué leer, ofreciendo toda la información necesaria para que el lector identifique lo que debe hacer para conseguir ese objetivo.

Activación de los conocimientos previos. Hacer preguntas de diversos tipos en función al objetivo y del tipo de texto, de tal manera que puedan establecer criterios para valorar qué tipo de información es, así como qué acciones debe llevarse a cabo en caso que se produzcan errores de comprensión. Qué conoce sobre el contenido, relación a los temas que el texto aborda, qué aspectos puedan dar pistas para entender el texto, qué se conoce sobre el autor, tipo de texto o detalles y circunstancias en relación al texto. Palincsar y Brown, citados en Solé, I. (2004).

Enfocar la atención a las ideas fundamentales del texto en función de los objetivos que se persiguen con su lectura. Cuál es la información fundamental que el texto proporciona para conseguir los objetivos, qué información es relevante e irrelevante, qué criterios debe utilizar para diferenciar una de otra.

Evaluar la consistencia interna del texto y su ajuste con los conocimientos previos. Tiene sentido este texto, Son coherentes las ideas que expresa, qué convergencias o divergencias existen entre las ideas del texto y las que el lector posee, qué problemas plantea el texto, Se trata de desarrollar estrategias de control que permitan al lector anclar la nueva información aportada por el texto con la proporcionada por los conocimientos previos (Palincsar y Brown, citados en Solé, I. 2004).

Revisar y verificar continuamente la comprensión en el mismo acto de lectura, procediendo a saltos hacia atrás, revisiones periódicas y formulación de preguntas tales como: Qué pretende explicar en este párrafo, Cuál es la idea fundamental. En esta fase, el lector deberá dotarse de estrategias de organización y representación de la información que el texto le ofrece con la finalidad de supervisar y controlar la comprensión, tales como subrayados, esquemas, resúmenes, etc. (Palincsar y Brown, citados en Solé, I. 2004).

Elaborar y construir interpretaciones inferencias, valoraciones, hipótesis, predicciones, conclusiones sobre el texto leído, de forma que puedan contestarse preguntas tales como: cuál podría ser el final de esta narración de qué otra solución podría proponerse para resolver el problema que en el texto se plantea, cuál es el significado de la palabra que desconoce, qué podría ocurrirle a este personaje, etc. Palincsar y Brown, citados en Solé, I. (2004).

De todo lo expuesto, es posible deducir algunos criterios que deben guiar la enseñanza de la lectura de cualquier tipo de texto, los cuales tienen que ver con cuatro facetas del proceso de enseñanza que en el entorno hay que crear antes de la lectura de un texto para dar significado a esta actividad, las estrategias que los docentes aplican para conseguir los objetivos teniendo en cuenta el modo en que se aprende y los apoyos que se utiliza en la lectura a la hora de presentar los textos no sólo para una lectura específica sino para cualquier otro texto escolar.

En este orden de ideas, es pertinente citar largamente lo que afirma SOLÉ (2000:128) con relación a las macrorreglas estudiadas por Van Dijk:

“Van Dijk establece cuatro reglas que los lectores utilizamos cuanto intentamos resumir el contenido de un texto; omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar. Mediante las reglas de OMISIÓN y de SELECCIÓN se suprime información, pero de distinta manera. Omitimos aquella información que para los propósitos de nuestra lectura podemos considerar poco importante /.../ Sin embargo cuando seleccionamos, suprimimos información porque resulta obvia, porque es, de algún modo, redundante y, por ende innecesaria /...

Las otras dos reglas, GENERALIZACIÓN y CONSTRUCCIÓN o INTEGRACIÓN permiten sustituir información presente en el texto para que quede integrada de manera más reducida en el resumen. Mediante la regla de generalización se abstrae de un conjunto de conceptos uno de nivel superior capaz de englobarlos/.../Cuando construimos o integramos, elaboramos una nueva información que sustituye a la anterior, con la particularidad de que dicha información no suele estar en el texto.

A partir de la existente, deducimos razonablemente algo más global que integra aquella”

Es decir, resumir un texto implica tratar la información de modo que pueda excluirse lo que es poco importante o redundante, así como sustituir una serie de Conceptos y oraciones por otros que los engloben o integren. Además, requiere que el resumen conserve el significado genuino del texto del que procede.

Los indicadores de la comprensión lectora

Para Dubois, (1991) comprender un texto implica formarse una representación global de contenido, por ello, es importante tomar en cuenta los siguientes indicadores de comprensión: Conocer no sólo el significado de las palabras que se utilizan sino de elementos léxicos que hacen referencias a conceptos claves del texto. Advertir las relaciones de diversos tipos que se dan entre las proposiciones que conforman cada párrafo. Identificar la estructura que da organización al texto (argumentación, narración, descripción, etc.) y reconocer a través de ella la información más importante. Exponer con las propias palabras del lector el tema y la idea principal del texto y saber diferenciar los subtemas. En suma, penetrar en la intención con que el autor presenta la información. Captar el sentido contenido implícito y explícito sobre la intención comunicativa del autor. Tomar conciencia de los recursos estilísticos, expresiones ambiguas así como las connotaciones que el texto evoca. Dubois (1991. Pág.62)

La lectura como proceso transaccional

Esta teoría viene del campo de la literatura y fue desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978 en su libro "**The reader, the text, the poem**". Rosenblatt adoptó el término transacción para indicar la relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido. Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto Dubois, (1991). Dice Rosenblatt al respecto: "Mi punto de vista del proceso de lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el

lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un "poema" Rosenblatt, (1985), p.67.

Para Rosenblatt, la lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares que dan paso a la creación de lo que ella ha denominado un poema. Este "poema" (texto) es diferente del texto escrito en el papel como del texto almacenado en la memoria. De acuerdo con lo expuesto en su teoría, el significado de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página. Rosenblatt, (1978).

La diferencia que existe, según Cairney, (1992), entre la teoría transaccional y la interactiva es que para la primera, el significado que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos es mayor que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector. Él considera que el significado que se crea es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico. Los lectores que comparten una cultura común y leen un texto en un ambiente similar, crearán textos semejantes en sus mentes. No obstante, el significado que cada uno cree no coincidirá exactamente con los demás. De hecho, los individuos que leen un texto conocido nunca lo comprenderán de la misma forma.

Lectura rápida ("skimming")

La lectura rápida es la que se hace para buscar un dato concreto (un nombre, una fecha, una cita, entre otras) que nos interesa conocer antes o después de iniciar una lectura. Es echar un vistazo sobre el texto con un propósito específico.

Leer un capítulo rápido consiste en leer sólo la primera oración de cada párrafo. Después de la lectura rápida, el lector puede identificar los puntos más importantes y así establecer el objetivo de su lectura o el trabajo sobre el texto

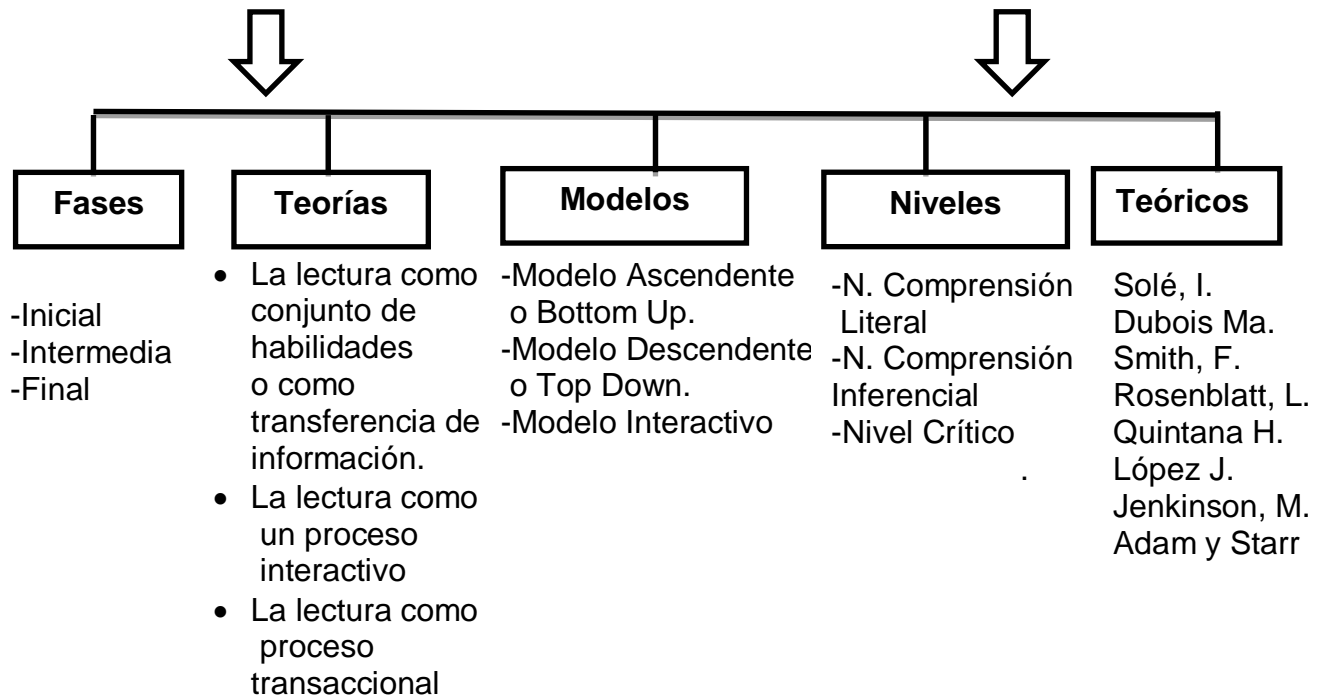
que quiere realizar. Este proceso le sirve para planificar su lectura intensiva del texto.

En ocasiones queremos saber si los textos que hemos seleccionado para leer son verdaderamente pertinentes al tema que deseamos trabajar. Podemos hacer una lectura rápida para determinar la meta y el propósito de la lectura, antes de comenzar a leer detenidamente o descartarlo por no estar directamente relacionado con nuestro tema.

Para concluir deseo hacer mías las palabras de Solé (1994) cuando dice: "Leer es mucho más que poseer un caudal de estrategias. Leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera y enseñar a leer debe tener esto en cuenta."

La comprensión lectora

Las ideas, imágenes, y sensaciones durante el proceso de la comprensión lectora son importantes para lograr el conocimiento de la misma. "Se debe hacer suyo el texto que se lee, entrelazando los conocimientos previos con los nuevos que proporciona el texto para convertirlos luego en nuevos conocimientos" Isabel, Solé (1996. Pág. 33).



ORGANIZADORES GRÁFICOS DE LA INFORMACIÓN

Definición

Se trata de representaciones visuales no lingüísticas que muestran aspectos relevantes de un concepto o contenido vinculado a un tópico específico, configurando esquemas que tienen la facultad de organizar la información de manera visual. Sucintamente se puede adoptar la siguiente definición individual: “Un organizador gráfico es una representación visual del conocimiento, una forma de estructurar la información y ordenarla.” (Fernández, 2015, 166).

¿Qué hacen los organizadores de la información?

Organizan la información mediante representaciones visuales, las mismas que facilitan la comprensión lectora así como la recuperación de la información al permitir evidenciar el esquema organizacional de un determinado texto. Dicha estructura –superestructura o estructura global- es una configuración de carácter lingüístico cuya organización se configura a partir de reglas de construcción y pautas del discurso, determinando el orden general de las partes del texto.

Sostiene Arévalo:

“Varias investigaciones han demostrado que los organizadores gráficos son unos de los mejores métodos para desarrollar las habilidades de pensamiento. Las técnicas de organización gráfica., formas gráficas de trabajar con ideas y de presentar diversa información, enseñan a los estudiantes a clarificar su pensamiento, y a procesar, organizar y priorizar nueva información” (2015, p.1)

Origen

Los organizadores gráficos tienen origen a partir de las teorías cognitivas del aprendizaje, las cuales lo explican en función a los procesos de pensamiento. Ahora bien, los teóricos cognitivos asumen que los procesos de mentales operan de forma organizada y predecible, considerando que el empleo de organizadores gráficos durante el proceso de aprendizaje puede incidir en la mejor funcionalidad de dichos procesos así como en la capacidad de recordar la información.

Entre las teorías que se pueden mencionar aquí figuran las siguientes:

Teoría de la Codificación Dual (Dual Coding Theory): Considera que los seres humanos codifican la información en formatos verbales y no verbales; consecuentemente, si se asumen ambos formatos la información resulta más fácil de retener y recordar. De manera más específica se puede indicar que:

“De acuerdo con esta teoría, la cognición humana implica el funcionamiento de dos subsistemas distintos. Un subsistema Verbal especializado para operar directamente con el lenguaje y 3 otro No-verbal (imágenes) especializado en la operación de imágenes y objetos no lingüísticos.” (Mojardín-Heráldez y Urquídez, s/f, p. 2-3)

Teoría de los Esquemas (Schema Theory): Sostiene que al interior de la memoria humana se encuentran esquemas o redes de información y que el empleo de organizadores gráficos puede facilitar a los estudiantes enlazar el conocimiento existente, organizado en esquemas, con el nuevo conocimiento. Vinculando lo expuesto al constructivismo nos encontramos con que:

“Un esquema de conocimiento puede ser más o menos rico en información, estar más o menos estructurado, ser más o menos aplicable al conocimiento de la realidad, etc. Los nuevos contenidos aprendidos se almacenan en la memoria mediante su incorporación a uno o varios esquemas. Desde la perspectiva constructivista no tiene sentido

considerar los conceptos aisladamente, sino que los hemos de considerar integrados en esquemas, los cuales se conciben como paquetes de información que incluyen no sólo los conceptos sino también sus procedimientos de utilización.” (Font, 1996, p. 53)

Teoría de la carga cognitiva (Cognitive Load Theory): Propone que la carga o capacidad de la memoria de trabajo posee un tope máximo en cuanto a la cantidad de información que es capaz de procesar; consecuentemente, si dicha carga es excedida, el aprendizaje no se puede producir. Ahora bien, si los organizadores gráficos son utilizados adecuadamente pueden permitir que se reduzca la carga cognitiva y, consecuentemente, permitir que más recursos de la memoria de trabajo puedan dedicarse al aprendizaje.

¿Cómo debe el alumno hacer uso de los organizadores gráficos de la información?

El alumno debe asumir la autogestión de sus recursos cognitivos así como la reflexión sobre los procesos mentales de los que hace uso según el tipo de organizador que utiliza. Justamente el hecho de poder tomar decisiones respecto de la manipulación mental de la información para su posterior organización y representación en función a la situación de aprendizaje o el tipo de conocimiento correspondiente conlleva la autodirección del aprendizaje y consecuentemente el desarrollo de la autonomía.

Si es que son utilizados al inicio de una actividad de investigación o aprendizaje, los organizadores facilitan la estructuración de los conocimientos previos que los alumnos poseen respecto de un tema en especial y permiten anticipar la dirección de los aprendizajes. Empleados como parte integrante de una lección o tema, facilitan a los estudiantes ordenar y analizar información, evaluarla y generar nuevos productos, incrementando así sus habilidades cognitivas. Haciendo uso de los organizadores tras el estudio de los contenidos, la utilidad de los organizadores reside en la reflexión respecto de

los pasos que se siguieron o de aquello que se pudo aprender según sea el caso, fortaleciendo así el conocimiento metacognitivo.

Importancia

Su empleo en el proceso de enseñanza-aprendizaje es sumamente relevante, debido a los siguientes aspectos:

Se adaptan a estudiantes que poseen diferentes niveles de aprendizaje, siendo útiles tanto para aquellos que son más avanzados como para los que evidencian dificultades de aprendizaje.

Facilitan desarrollar habilidades tales como la recolección y organización de la información, el análisis y la síntesis, el pensamiento crítico, la capacidad de jerarquizar las ideas, etc.

Desempeñan el rol de técnica de estudio, permitiendo al estudiante evidenciar o ahondar en cuanto a la comprensión de lo leído o escuchado; de igual manera, favorece tanto la retención como recuperación de la información.

Se vincula al ejercicio de una competencia básica para el aprendizaje como es el “aprender a aprender”, en la medida en que fortalece la capacidad que tiene el estudiante de ser más activo así como su disposición a llevar a cabo el análisis de la información, el relacionamiento de la misma así como su categorización y /o jerarquización, relacionarla, categorizarla y/o jerarquizarla.

Implica ejercitar operaciones cognitivas con el propósito de procesar la información, metacognitivas con la finalidad de regular el proceso de aprendizaje y pensamiento propio así como operaciones tendientes a la administración de los recursos externos.

Representa la estructura textual de los textos, lo cual facilita el reconocimiento por parte de los alumnos de la organización de un texto determinado así como de sus características esenciales, lo cual incide en cuanto a la codificación y comprensión, permitiendo también recuperar información y producir textos así como pensar de manera crítica y creativa así como integrar cada idea nueva a

su conocimiento preexistente. Al reproducir mediante sus propias palabras lo aprendido pueden con mayor facilidad apropiarse de las nuevas ideas expuestas ante ellos, asimilándolas e interiorizándolas, lo cual permite por un lado que puedan conectar la información nueva a los conocimientos que ya tienen, relacionar fácilmente conceptos y recordar más rápidamente la información.

Permite que los docentes tengan evidencia puntual respecto del tipo de relaciones entre conceptos que el alumno realiza mentalmente.

Principales organizadores gráficos de la información

Mapa Conceptual

Organizador gráfico que muestra los conceptos contenidos en un tema de forma jerarquizada, lo cual implica ubicar al inicio los más generales e inclusivos, seguidos a continuación por los más específicos; de igual manera, aparecen las palabras enlace, cuya misión es expresar las relaciones existentes entre los conceptos. Consecuentemente, leer la relación entre dos conceptos del esquema resultará en una proposición o frase que manifieste una idea acerca del tema en cuestión.

De manera específica tienen su origen en la Teoría de la Asimilación de David Ausubel y la Teoría del Aprendizaje de Novak, las cuales explican cómo las personas pueden aprender nuevas cosas haciendo uso de su conocimiento previo así como buscando nuevas posibilidades de integrar conocimiento nuevo y el que ya se posee. Este aprendizaje significativo implica que la integración de nuevo conocimiento en la estructura cognitiva se lleva a cabo vinculando nuevo conocimiento a conceptos que ya se comprenden.

Los mapas conceptuales tienen fuertes fundamentaciones psicológica y epistemológica, basándose en la Teoría de la Asimilación de Ausubel (1968, 2000) y la Teoría del Aprendizaje de Novak, que explican cómo las personas aprenden nuevas cosas utilizando su conocimiento previo y, en un mayor o menor grado, buscando nuevas formas de integrar nuevo conocimiento y el

conocimiento que ya se conoce. Al aprender de forma significativa, la integración de nuevo conocimiento en nuestra estructura cognitiva de conocimiento se lleva a cabo enlazando este nuevo conocimiento a conceptos que ya comprendemos. Así el mapa conceptual es una representación gráfica de estas relaciones entre conceptos en nuestra estructura cognitiva. Vea los documentos complementarios ¿Cómo Aprenden las Personas? para explicación breve, mientras que el documento Fundamentos Psicológicos del Aprendizaje Humano cubre más detalles sobre la fundamentación teórica de los mapas conceptuales.

La construcción del mapa conceptual por parte del alumno se inicia ubicando el concepto o nodo central en el rectángulo superior; posteriormente, emplea flechas y palabras conectoras o nexos, es decir elementos de unión -"en", "por ejemplo", "según" "también", "para", "es causa de" u otras- para relacionar un conocimiento con otro, generando así proposiciones coherentes.

Son muy útiles para expresar específicamente las relaciones más relevantes entre un conjunto de conceptos y aunque no tengan necesariamente una estructura gráfica jerárquica cabe señalar que tienden a ser representados como una jerarquía gráfica siguiendo la jerarquía conceptual propia del tema. Incluyen enlaces cruzados que implican relaciones o enlaces entre conceptos de diferentes segmentos o dominios del mapa conceptual.

Utilizado con éxito en el caso de temas estructurados, este organizador no es apropiado para mostrar contenidos secuenciales. Facilita conocer las ideas previas que los alumnos poseen respecto de un tema así como para comprobar el tipo de relaciones que establecerán entre los contenidos planteados; de otro lado, cabe considerar que en la medida en que resume en un esquema de ideas un concepto, dicha representación evidencia esencialmente la interpretación del autor.

Diagrama Jerárquico

Este organizador evidencia relaciones de supraordenación y subordinación entre las ideas de un ámbito determinado. De manera análoga al mapa conceptual, el tema principal se ubica en la parte superior, en el segundo nivel los subtemas o detalles de apoyo, en un tercer nivel aquellos detalles que apoyan los subtemas y así sucesivamente.

Su utilidad puede circunscribirse en especial a la evaluación formativa y a la sumativa. En tal sentido, es posible utilizar dichas representaciones en las pruebas, tanto bajo la modalidad de ítems que deberán ser completados – presentando un diagrama incompleto para que lo completen- o bien mediante pruebas de ensayo en cuyo contexto los alumnos deberán elaborar su propio diagrama.

Cadena de secuencias

Se trata de un organizador especialmente útil para representar cualquier serie de eventos que se producen en un orden cronológico o bien para mostrar las fases de un proceso. Esto resulta particularmente apropiado para temas históricos, etapas evolutivas, secuencias narrativas, etc.

Mapa del carácter

Dicho organizador permite el análisis del carácter de una persona o personaje, para lo cual es preciso identificar los rasgos del mismo y sustentar dicho análisis con hechos o eventos puntuales de su vida. De igual manera, este organizador puede ser utilizado para establecer determinados aspectos y acciones de uno o más personajes antes de proceder a la redacción de un cuento original o bien para trabajar y evaluar contenidos correspondientes a estudios sociales.

Rueda de atributos

Este organizador proporciona una representación visual del pensamiento analítico, puesto que invita a profundizar en las características de un determinado objeto, el mismo que se ubica en el centro o eje de la rueda para luego escribir los atributos

principales en los rayos de la misma.

El número de rayos es variable, dependiendo del número de atributos propios del objeto e inclusive puede indicarse a los alumnos que dejen en blanco aquellos que no puedan llenar. Sin embargo, resulta usual que los alumnos consideren estos espacios en blanco como un estímulo para esforzarse por pensar en otros atributos.

La mesa de la idea principal

Evidencia la relación entre una idea principal y los detalles que la apoyan, escribiéndose la idea principal en la “superficie” de la mesa mientras que los detalles se ubican en las “patas” de la misma. De igual manera, puede ser empleado para lograr generalizar un tema cuando los alumnos ya conocen diversos hechos relativos al mismo, ubicándose así dichos hechos concretos en las patas de la misma, lo cual favorece el pensamiento inductivo.

El mapa de un cuento

Se puede emplear con el propósito de analizar la estructura de un cuento o bien para desarrollar las ideas pertinentes para escribir un cuento original. Es un organizador apropiado para la evaluación de contenidos de Lenguaje y Comunicación, facilitando la identificación de elementos explícitos del texto tales como personajes, acontecimientos, acciones de causa-efecto, etc.

Esquema

Se trata de la representación simplificada de una realidad compleja, permitiendo comprender, memorizar y jerarquizar aquellos elementos que la componen, relacionándolos entre sí a través de vínculos conceptuales. Su doble carácter de síntesis lógica y gráfica le permite establecer relaciones y dependencias entre ideas de carácter principal y secundario. Suele leerse de izquierda a derecha.

Mapa de ideas o mapa mental

Es un organizador que permite organizar visualmente las ideas estableciendo relaciones no jerárquicas entre las mismas, lo cual permite clarificar el pensamiento mediante ejercicios breves de asociación de palabras, ideas o conceptos. Hacen uso de palabras clave, colores, símbolos y gráficas para formar redes no lineales de ideas y se distinguen de los Mapas conceptuales en la medida en que no incluyen palabras de enlace entre conceptos que permitan generar proposiciones. Su uso se vincula a la generación de lluvias de ideas, elaboración de planes y análisis de problemas.

Este organizador se constituye como un diagrama que potencia el pensamiento creativo dado que además de las palabras, jerarquía, secuencia y números que presentan los esquemas lógicos suma dibujos, color y ritmo. Como modelos básicos de mapa mental tenemos a la neurona con sus dendritas o bien un árbol con sus ramas.

La construcción de un mapa mental implica definir en primera instancia el concepto que tendrá el rol de núcleo del mapa, siendo necesario incluir una ilustración junto a una palabra con la finalidad de describirlo con claridad. A continuación se dibujará en el centro de la hoja el concepto fundamental, irradiando de él como ramales secundarios los demás términos, imágenes u otros esquemas.

Tal y como la mayoría de organizadores, en los mapas mentales se presenta jerarquía de conceptos, por lo cual las ideas más importantes se encuentran cerca del núcleo. Tales ideas se ubican preferentemente como una sola palabra anotada sobre una línea de igual tamaño al espacio que posee mientras que las ideas secundarias pueden, por su parte, suscitar nuevos pensamientos que serán ubicados como ramales terciarios.

Resulta conveniente, para un mejor entendimiento y visibilidad del contenido del organizador, que las palabras sean escritas en mayúscula y con letra de imprenta. Es importante ejercer la creatividad, lo cual presupone cierta libertad en cuanto al lugar en el que se anotarán las ideas en un primer momento; no obstante, ya en una segunda versión se procederá a reorganizar la organización de las ideas con el propósito de alcanzar una mejor presentación a la vez que se procura agregar conceptos más adecuados, imágenes pertinentes, colores que permitan describir mejor otras ideas, figuras

geométricas y códigos para destacarlas a la par que flechas para relacionar las partes distantes.

Telarañas

Consiste en un organizador ortográfico que evidencia la manera en que unas categorías de información se relacionan con sus subcategorías, brindando una estructura para ideas y/o hechos que se encuentra elaborada de tal forma que ayuda a los estudiantes a aprender cómo organizar y priorizar información. El concepto principal es ubicado en el centro de la telaraña y los enlaces hacia afuera pueden vincular otros conceptos que soportan los detalles relacionados con ellos.

Se distingue de los mapas conceptuales por cuanto no incluyen palabras de enlace entre conceptos que permitan generar preposiciones y de los mapas de ideas por cuanto sus relaciones si son jerárquicas.

Preferentemente se emplean para generar lluvia de ideas, organizar información y analizar contenidos de un tema o de una historia.

Diagramas causa-efecto

Este organizador es conocido también como diagrama de Ishikawa en homenaje a su creador, diagrama causal, diagrama de Grandal o bien diagrama espina de pescado, por su forma semejante al esqueleto de un pez. Se compone de un recuadro (cabeza), una línea principal (columna vertebral) y cuatro o más líneas que apuntan a la línea principal, formando un ángulo de unos 70° (espinas principales); adicionalmente, estas últimas poseen dos o tres líneas inclinadas (espinas) y así sucesivamente (espinas menores) según se juzgue pertinente en función a la complejidad de la información que se va a tratar. Kaoru Ishikawa la concibió como una representación gráfica de las múltiples relaciones de causa-efecto existentes entre las diversas variables que intervienen en un proceso.

Su uso en el aula es particularmente recomendable cuando se pretende que los estudiantes piensen tanto en las causas reales o potenciales de un determinado suceso o problema como en las relaciones causales existentes entre dos o más fenómenos. Sin embargo, es necesario que el estudiante tenga acceso a una cantidad adecuada de información con el fin de poder organizar y procesar el conocimiento, siendo claro que la elaboración de una estructura gráfica de cierto nivel dependerá del nivel de dominio y profundidad que haya podido lograr en cuanto a un determinado tema.

La elaboración de Diagramas causa-efecto permite generar dinámicas de clase que fomentan el análisis, la discusión grupal y la aplicación de conocimientos a diferentes situaciones o problemas, de forma tal que cada equipo de trabajo pueda incrementar su comprensión del problema, descubriendo razones, motivos o factores principales y secundarios de este, detectando posibles soluciones, tomando decisiones y organizando planes de acción a seguir.

Líneas de tiempo

Dicho organizador permite el ordenamiento de una secuencia de eventos o de hechos sobre un tema, de forma tal que se pueda establecer con rapidez la relación temporal entre ellos. Particularmente son útiles para la organización de información en la que sea importante determinar los períodos de tiempo en los que se producen acontecimientos o se llevan a cabo procedimientos; de otro lado, son útiles para la construcción de conocimientos respecto de un tema particular cuando los estudiantes los desarrollan a partir de lecturas o bien cuando analizan líneas de tiempo realizadas por expertos.

La elaboración de una línea de tiempo sobre un tema particular implica identificar los eventos y las fechas (iniciales y finales) en que tuvieron lugar, ubicar los sucesos en orden cronológico, escoger los hechos más importantes del tema estudiado con la finalidad de poder determinar los intervalos de tiempo más convenientes. A ello se suma la necesidad de agrupar los eventos similares, establecer la escala de visualización que se va a utilizar y finalmente organizar los eventos en forma de diagrama.

Los estudiantes que hacen uso de este organizador en el aula deben identificar unidades de medición del tiempo (mes, año, década, siglo, etc.), ser capaces de comprender cómo se establecen las divisiones temporales (épocas, períodos, eras, etc.) y hacer uso de convenciones temporales tales como: ayer, hoy, mañana, antiguo, moderno, nuevo, etc. De otro lado resulta necesario que los estudiantes puedan comprender la sucesión como categoría temporal que facilite la ubicación de acontecimientos en el orden cronológico en el que tuvieron lugar, es decir organizar y ordenar sucesos en el tiempo y asumir la manera en que el organizador facilita evidenciar la duración de procesos y la cantidad de acontecimientos.

Permite a los estudiantes comprender los aspectos más importantes de un acontecimiento histórico y puede fomentar el trabajo en equipo.

Organigramas

En el contexto de las ciencias empresariales dicho término hace referencia a la sinopsis o esquema de la organización de una empresa, entidad o tarea. No obstante, en el contexto educativo se refiere a un organizador gráfico que permite la representación visual de la relación jerárquica (vertical y horizontal) respecto de los distintos componentes de una estructura o de un tema.

Diagramas de Flujo

Mediante estos organizadores se pueden representar de forma esquemática la secuencia de instrucciones de un algoritmo o bien los pasos de un proceso, pues hace factible la representación de cantidades importantes de información en un formato gráfico sencillo. Un algoritmo se encuentra conformado por operaciones, decisiones lógicas y ciclos repetitivos que son representados gráficamente mediante símbolos estandarizados por la ISO: óvalos para iniciar o finalizar el algoritmo; rombos para comparar datos y tomar decisiones; rectángulos para indicar una acción o instrucción general; etc. Justamente son diagramas de flujo dado que los símbolos utilizados se conectan en una secuencia de instrucciones o pasos indicada a través de flechas.

El uso de algoritmos con el propósito de representar soluciones de problemas motiva en los estudiantes un esfuerzo por identificar todos los pasos de una solución de una forma tanto clara como lógica, es decir ordenada. De otro lado, permite al alumnado: adquirir una visión amplia y objetiva de la solución antes mencionada, revisar si ha asumido todas las posibilidades de solución del problema, verificar si hay procedimientos duplicados, alcanzar acuerdos sustentados en la discusión de una solución planteada, reflexionar respecto de posibles modificaciones o mejoras, etc. Un aspecto importante en el uso de los algoritmos es que pueden facilitar a otras personas la comprensión de la secuencia lógica de la solución propuesta y se utilizan como elemento de documentación en la solución de problemas o en la representación de los pasos de un proceso.

Diagramas de Venn

Se trata de un organizador que va a permitir entender las relaciones existentes entre conjuntos mediante círculos que sobreponiéndose entre sí van a representar grupos de ítems o ideas que pueden compartir o no propiedades comunes. Su creador fue el filósofo y matemático británico John Venn, quien buscó representar de forma gráfica la relación matemática o lógica existente entre diferentes grupos de elementos -es decir conjuntos- representando cada grupo mediante un óvalo, círculo o rectángulo.

La superposición de dos o más de las figuras geométricas antes indicadas dejan en evidencia un área de confluencia, la cual indica la existencia de un subconjunto que tiene características que son comunes a ellas: De otro lado, en el área restante propia de cada figura se ubican los elementos que pertenecen únicamente a ella.

Los diagramas de Venn pueden ser utilizados en el ámbito de las matemáticas, específicamente en la teoría de conjuntos; no obstante, pueden ser empleados en otras áreas para ayudar a los alumnos a comparar y contrastar dos o tres conjuntos, pues facilita ubicar al interior de cada componente las características exclusivas mientras que en las intersecciones se ubican las comunes.

Mandala

Se trata de esquemas circulares que constituyen una de las formas primarias de representación humana según su autora, Horda Kellog. Esta última pudo constatar mediante sus estudios que en casi todas las culturas los primeros dibujos infantiles son círculos en cuyo interior se incluye una cruz.

El diseño de este organizador implica hacer uso del pensamiento visual, siendo necesario desarrollar y refinar la capacidad de observación. En tal sentido, es importante buscar en la naturaleza diversos modelos.

Para utilizarlo se procede a sintetizar el tema dentro de una pauta circular, ubicando el tema principal en el centro, en un primer círculo. Un segundo círculo que rodea al primero albergará los temas secundarios mientras que en un tercer círculo que rodea los dos primeros se ubicarán los temas secundarios.

Constelación de palabras

Este organizador facilita distinguir un concepto con sus ideas relacionadas mediante razones semánticas, genéricas, valóricas, etc.

Constelación de palabras

Dicho organizador permite visualizar un concepto con sus ideas relacionadas, ya sea por razones semánticas, genéricas, valóricas, etc. Interviene favorablemente en cuanto a la capacidad de jerarquizar y clasificar los diferentes conceptos.

Se utiliza a partir de preguntas tales como ¿qué saben acerca de...? o bien ¿qué creen que significa? lo cual permite la recopilación y organización de los aprendizajes previos de los niños y niñas en cuanto a algún concepto. Mientras tanto, se van registrando en el organizador las ideas planteadas por los estudiantes, sin enjuiciamiento ni eliminación de aquellas que en realidad carecen de relación con el concepto.

Posteriormente y en compañía de los alumnos se procede a revisar y ampliar el concepto para después solicitarles a ellos mismos sacar de la constelación aquellas ideas que en realidad no estén vinculadas al concepto.

Cuadro anticipatorio

Este organizador facilita seguir una lectura o contenido, favoreciendo el desarrollo de la inferencia en el alumno. De manera sintética es se puede indicar que se lleva a cabo mediante las siguientes acciones: indicar el tema respecto del cual se va a llevar a cabo el organizador gráfico, se indica aquello que se conoce acerca del tema y de forma interrogativa aquello que se desconoce; finalmente, se responde a las preguntas planteadas previamente.

Constelación de Ideas

El presente organizador consiste en un gráfico que permite el ordenamiento de los conceptos o ideas asociadas en forma jerárquica irradiante, de forma parecida a una constelación solar.

Se construye partiendo de un concepto o idea central hacia el contorno aunque también se puede empezar por organizar los conceptos específicos o bien las proposiciones acerca de la temática en estudio hacia la periferia de la hoja y estos se orientara su vez hacia otros más abarcadores o particulares. Estos últimos confluyen hacia un concepto más general o idea esencial que tiene su ubicación en el centro; de otro lado, los conceptos e ideas asociados se ordenan dentro de elipses, en función a su nivel de jerarquía.

Con fines de mejorar la presentación resulta importante elaborar una segunda versión del esquema.

Llaves

Los cuadros sinópticos tuvieron la primacía durante buena parte del siglo XX en lo referente a la organización de la información, presentándose bajo distintas formas: como sistemas de llaves, como matriz o cuadro de resumen y como diagrama jerárquico. Dichos cuadros consisten en esquemas que evidencian la estructura global de un determinado tema, teoría o idea estudiada, así como sus diversos elementos, detalles, contrastes y relaciones, consistiendo así en una manera de exteriorizar y ordenar ideas, conceptos o textos visualmente, presentando la estructura lógica de la información.

Mediante esta herramienta se puede mostrar de forma jerárquica la información facilitando su comprensión, memorización y análisis así como organizando los conocimientos de manera asequible, lógica y resumida.

El uso de llaves es el más popular, pudiendo representar las relaciones de graduación existentes entre los conceptos de manera jerárquica horizontal. Su elaboración implica establecer los niveles jerárquicos que presentan los conceptos y determinar cuál es el más inclusivo, entendiéndose que abarcará conceptos más particulares que a su vez consideran se descompondrán en conceptos específicos. De esta forma se determinan los niveles jerárquicos que presentarán los conceptos, lo cual permite organizar la información mediante un sistema de llaves.

Árbol de problemas

Se trata de un diagrama que es propio del enfoque de marco lógico aplicado a los proyectos. Dicho marco lógico consiste en una matriz que facilita especificar los componentes de un proyecto y sus vinculaciones.

Como indica su nombre, simboliza un árbol y constituye una adaptación del diagrama espina de pescado. La elaboración se lleva a cabo partiendo del centro del tallo, debiendo escribirse el problema identificado para el estudio en dicho lugar para luego anotar en sus raíces las causas que lo generan mientras que en los frutos se redactan aquellos efectos que provoca el problema central.

De manera más concreta., es posible dar inicio al uso del organizador identificando el problema más importante en una situación así como sus causas y problemas, siendo el dibujo o trazado del árbol expresión de ello pero así mismo fruto del consenso del grupo respecto del problema central que constituye la base del tronco así como los principales efectos y consecuencias de dicho problema, escribiéndose estos últimos en las ramas principales del árbol y reservando las ramificaciones para los efectos secundarios, es decir las consecuencias de las consecuencias. Las raíces constituyen el espacio en el que se escribirán las causas y orígenes del problema central, tipificándose también como causas principales y secundarias. El resultado final es una jerarquización de las causas y consecuencias de la situación de planteada.

La continuidad natural de dicho organizador es el árbol de soluciones, entendiéndose que se ha de elaborar un árbol semejante al anterior, el mismo que reemplazará las consecuencias del problema por indicaciones de soluciones, pasando así de una visión negativa de los problemas a una visión positiva mediante los objetivos que se deben alcanzar, evidenciando las acciones más importantes a alcanzar.

Cuadro de resumen

Es un cuadro sinóptico que se exhibe en forma de matriz rectangular. Para su elaboración se establecen los contenidos esenciales, lo que implica establecer la cantidad de conceptos, temáticas u objetos deberán desarrollarse; posteriormente, se elabora un recuadro que se dividirá en tantas columnas como componentes posea la temática y finalmente se llevará a cabo la organización de la información, anotando en cada columna únicamente las ideas esenciales.

CAPITULO III.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

Análisis del primer grupo de la muestra (Tercero Sección “B”)

Pruebas de normalidad

Probaremos si los datos obtenidos de la muestra de 40 alumnos (Tercero Sección “B”) siguen una distribución normal, tanto antes y después de la implementación del programa pedagógico con uso de organizadores gráficos.

Hipótesis

H_0 : Las notas antes de la implementación del programa siguen una distribución normal

H_1 : Las notas antes de la implementación del programa no siguen una distribución normal

H_0 : Las notas después de la implementación del programa siguen una distribución normal

H_1 : Las notas después de la implementación del programa no siguen una distribución normal

Test de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Notas - Antes	0,140	40	0,045	0,958	40	0,144
Notas – Después	0,264	40	0,000	0,881	40	0,001

a Corrección de la significación de Lilliefors

Regla de decisión

Si $\alpha > p$, se rechaza H_0

Conclusión

Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula ($\alpha = 0,050 > p = 0,045 \wedge \alpha = 0,050 > p = 0,000$), en ambos casos, es decir los datos no siguen una distribución normal. Luego, se empleará para el análisis estadístico pruebas no paramétricas.

Histograma

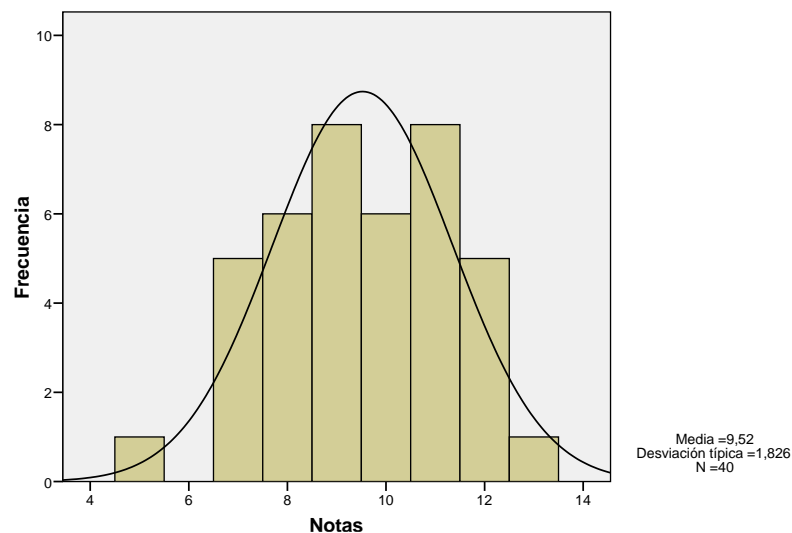


Figura 1.- Histograma de las notas antes de la aplicación del programa, Tercero – Sección "B"

Histograma

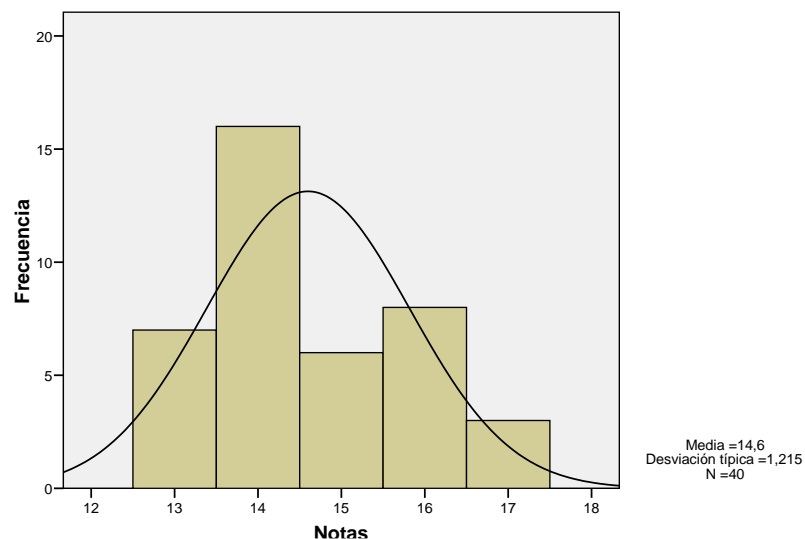


Figura 2.- Histograma de las notas después de la aplicación del programa, Tercero – Sección "B"

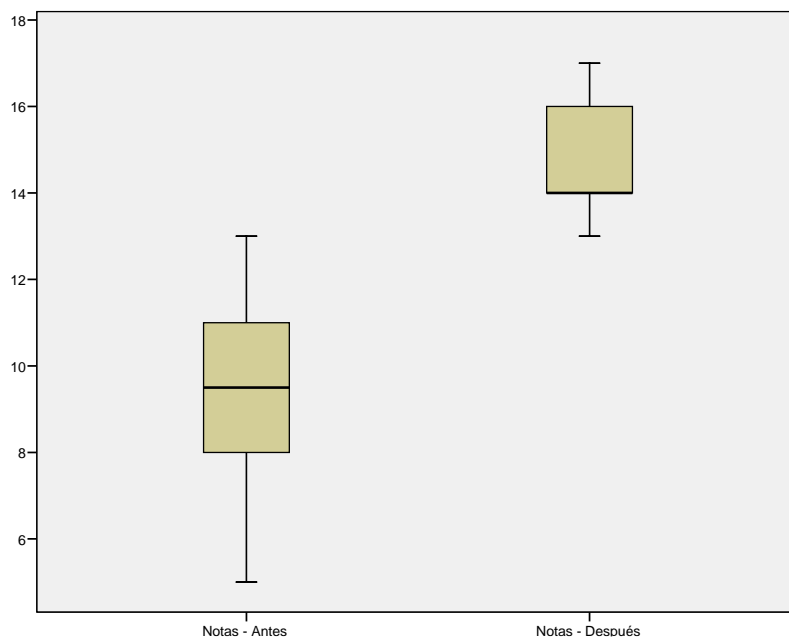


Figura 3.- Diagrama de cajas de las notas antes y después de la aplicación del programa, Tercero – Sección “B”

Pruebas no paramétricas

Prueba para dos muestras relacionadas

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Hipótesis

H_0 : Las notas de los alumnos antes y después de la implementación del programa son iguales.

H_1 : Las notas de los alumnos antes y después de aplicar el programa no son iguales

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Notas - Después - Notas - Antes	Rangos negativos	0(a)	0,00	0,00
	Rangos positivos	40(b)	20,50	820,00
	Empates	0(c)		
	Total	40		

a Notas - Después < Notas - Antes

b Notas - Después > Notas - Antes

c Notas - Después = Notas – Antes

Estadístico de prueba de los rangos con signo de Wilcoxon:

$$T = \min\{\text{Suma } R+, \text{Suma } R-\} = \min\{0, 820\} = 0$$

$$\mu_T = \frac{n(n+1)}{4} = \frac{40(40+1)}{4} = 410$$

$$\sigma_T^2 = \frac{n(n+1)(2n+1)}{24} = \frac{40(40+1)(2 \cdot 40+1)}{24} = 5.535$$

El estadístico de prueba es el valor Z:

$$Z = \frac{T - \mu_T}{\sigma_T} = \frac{0 - 5.535}{\sqrt{5.535}} = -5,511, \text{ que se distribuye según una normal tipificada}$$

Estadísticos de contraste(b)

	Notas - Después - Notas - Antes
Z	-5,511(a)
Sig. asintót. (bilateral)	0,000

a Basado en los rangos negativos.

b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Conclusión

Se rechaza H_0 , es decir, existe evidencia suficiente para afirmar que el programa pedagógico con uso de organizadores gráficos son efectivos para el mejoramiento de comprensión de lectura de los alumnos del tercer año de secundaria (Sección "B") de la Institución Educativa Pública "Jorge Basadre Grohmann" de los Olivos – Lima ($p = 0,000$).

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Hipótesis

H_0 : Las notas de los alumnos antes y después de la implementación del programa son iguales.

H_1 : Las notas de los alumnos antes y después de aplicar el programa no son iguales

Frecuencias

	N
Notas - Después - Notas - Antes	0
Diferencias negativas(a)	
Diferencias positivas(b)	40
Empates(c)	0
Total	40

a Notas - Después < Notas - Antes

b Notas - Después > Notas - Antes

c Notas - Después = Notas - Antes

Estadístico de prueba de los signos:

$$S = \min\{S+, S-\} = \min\{40, 0\} = 0$$

S tiene distribución binomial de parámetros $n=n^{\circ}$ de parejas no descartadas y $\pi = 0,5$

$$P(X = k) = \binom{n}{k} p^k q^{n-k}$$

$$P(X \leq 0) = P(X = 0) = \binom{40}{0} = 0,000$$

Estadísticos de contraste(a)

	Notas Después – Notas Antes
Z	-6.166
Sig. asintót. (bilateral)	.000

a Prueba de los signos

Conclusión

Se acepta H_1 , es decir, existe evidencia estadística para afirmar, con un nivel de confianza del 95%, que el programa pedagógico con uso de organizadores gráficos son efectivos para el mejoramiento de comprensión de lectura de los alumnos del tercer año de secundaria (Sección “B”) de la Institución Educativa Pública “Jorge Basadre Grohmann” de los Olivos – Lima ($p = 0,000$).

Análisis de los dos grupo de muestra (Tercero Sección “B” y Sección “C”)

Prueba de normalidad

Probaremos si los datos obtenidos de la muestra de 41 alumnos de la Sección “C” – a quienes no se le aplico el programa pedagógico con uso de organizadores gráficos – siguen una distribución normal.

Hipótesis

H_0 : Las notas de los alumnos de la Sección "C" siguen una distribución normal

H_1 : Las notas de los alumnos de la Sección "C" no siguen una distribución normal

Test de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Notas - Sección "C"	0,175	41	0,003	0,921	41	0,007

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Regla de decisión

Si $\alpha > p$, se rechaza H_0

Conclusión

Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula ($\alpha = 0,050 > p = 0,003$), es decir los datos no siguen una distribución normal. Luego, se empleará para el análisis estadístico pruebas no paramétricas

Histograma

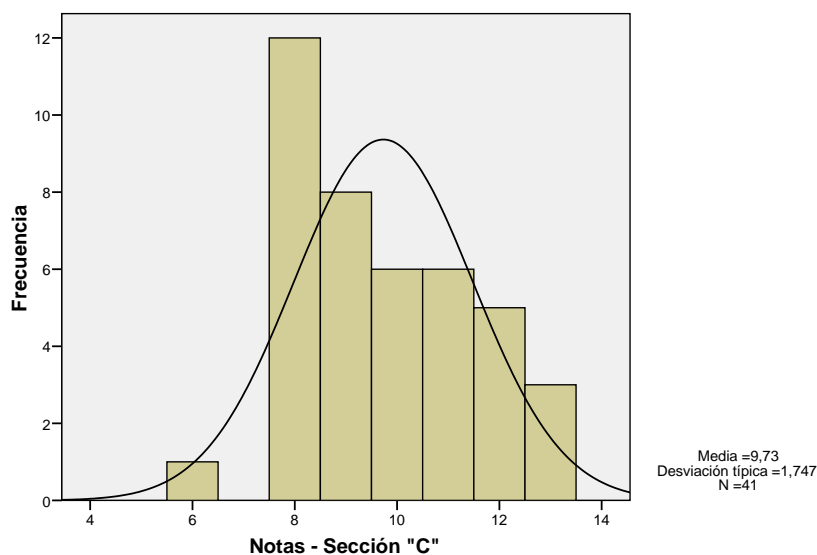


Figura 4.- Histograma de las notas de los alumnos que no se le aplicó el programa, Tercero – Sección “C”

Pruebas no paramétricas

Prueba para dos muestras independientes

Prueba de Mann-Whitney

Hipótesis

H_0 : No hay diferencia en el promedio de notas de los alumnos a quienes se le aplicó el programa y a quienes no se le aplicó el programa

H_1 : Existe diferencia en el promedio de notas de los alumnos a quienes se le aplicó el programa y a quienes no se le aplicó el programa

Ó

$$H_0 : \mu_{B''} = \mu_{C''}$$

$$H_1 : \mu_{B''} \neq \mu_{C''}$$

Rangos

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Notas Se le aplicó la prueba	40	61,24	2449,50
No se le aplicó la prueba	41	21,26	871,50
Total	81		

Estadísticos de contraste(a)

	Notas
U de Mann-Whitney	10,500
W de Wilcoxon	871,500
Z	-7,709
Sig. asintót. (bilateral)	0,000

a Variable de agrupación: Secciones

Regla de decisión

Si $\alpha > p$, se rechaza H_0

Conclusión

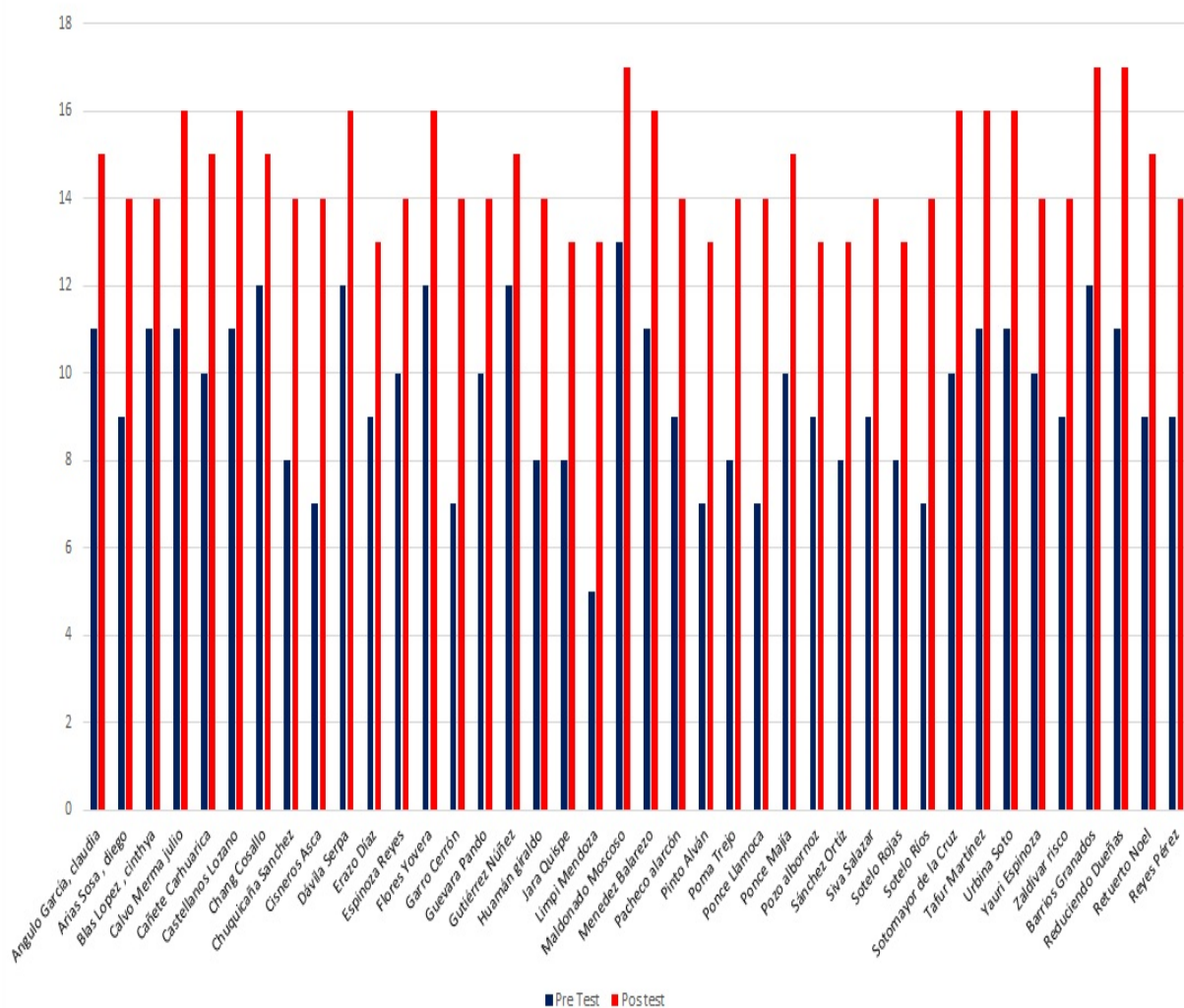
Se rechaza H_0 . Es decir existe base estadística para concluir que hay diferencia significativa en el promedio de notas de los alumnos a quienes se le aplicó el programa y a quienes no se le aplicó el programa. Por lo tanto, el

programa pedagógico con uso de organizadores gráficos son efectivos para el mejoramiento de comprensión de lectura de los alumnos del tercer año de secundaria (Sección "B") de la Institución Educativa Pública "Jorge Basadre Grohmann" de los Olivos – Lima ($\alpha = 0,05$)

CALIFICACIONES QUE CORRESPONDEN AL PRE TEST Y AL POST TEST EN GRÁFICOS

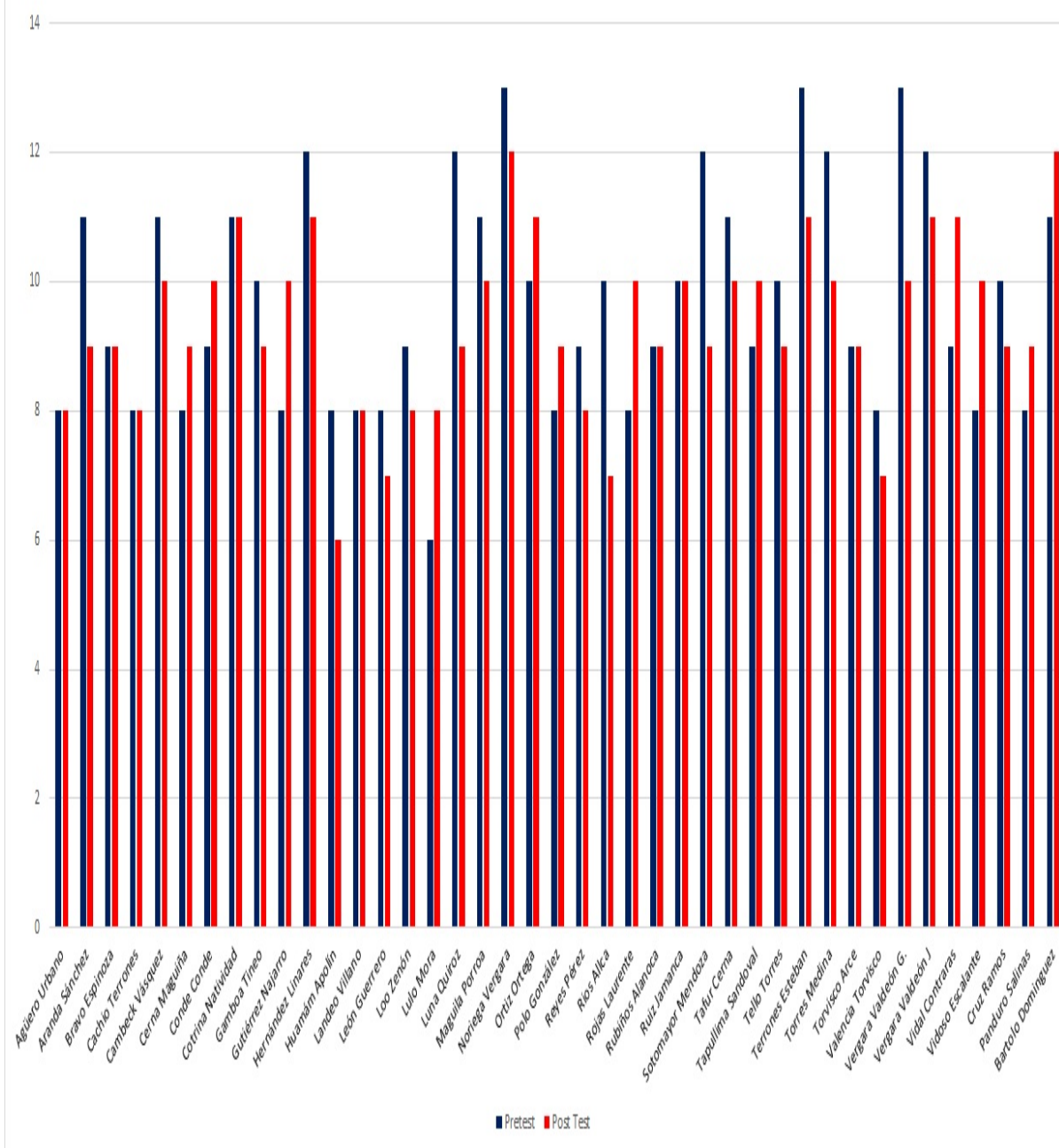
GRUPO EXPERIMENTAL

REGISTRO AUXILIAR TERCERO "B"



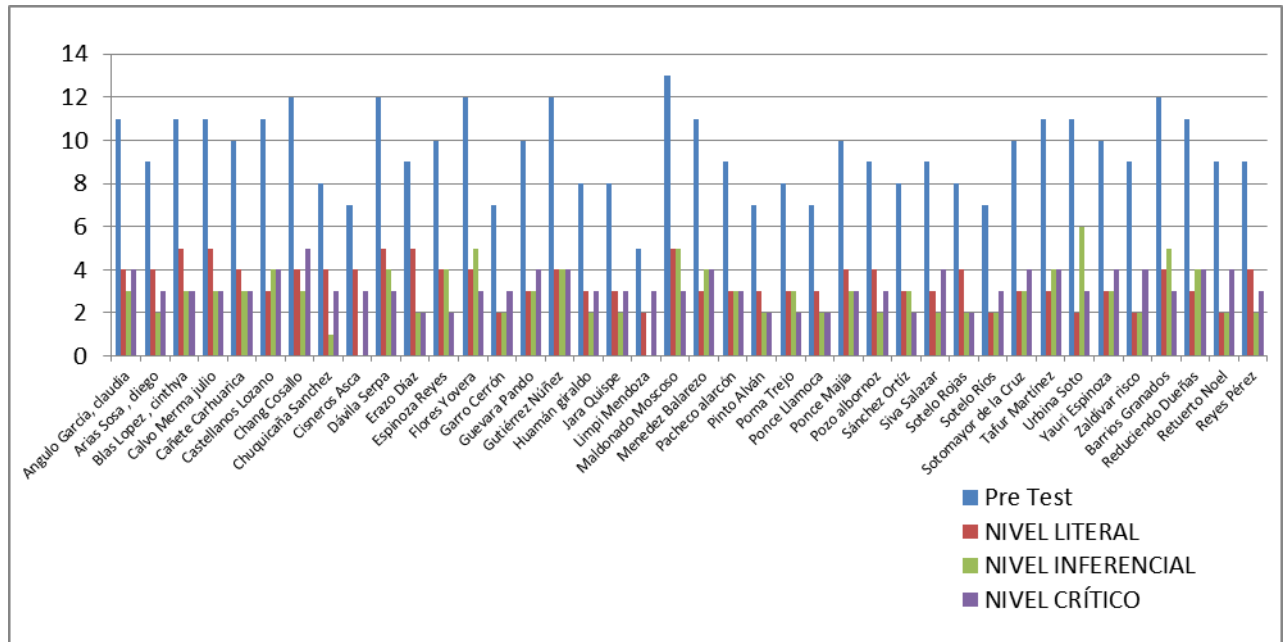
GRUPO CONTROL

REGISTRO AUXILIAR TERCERO "C"

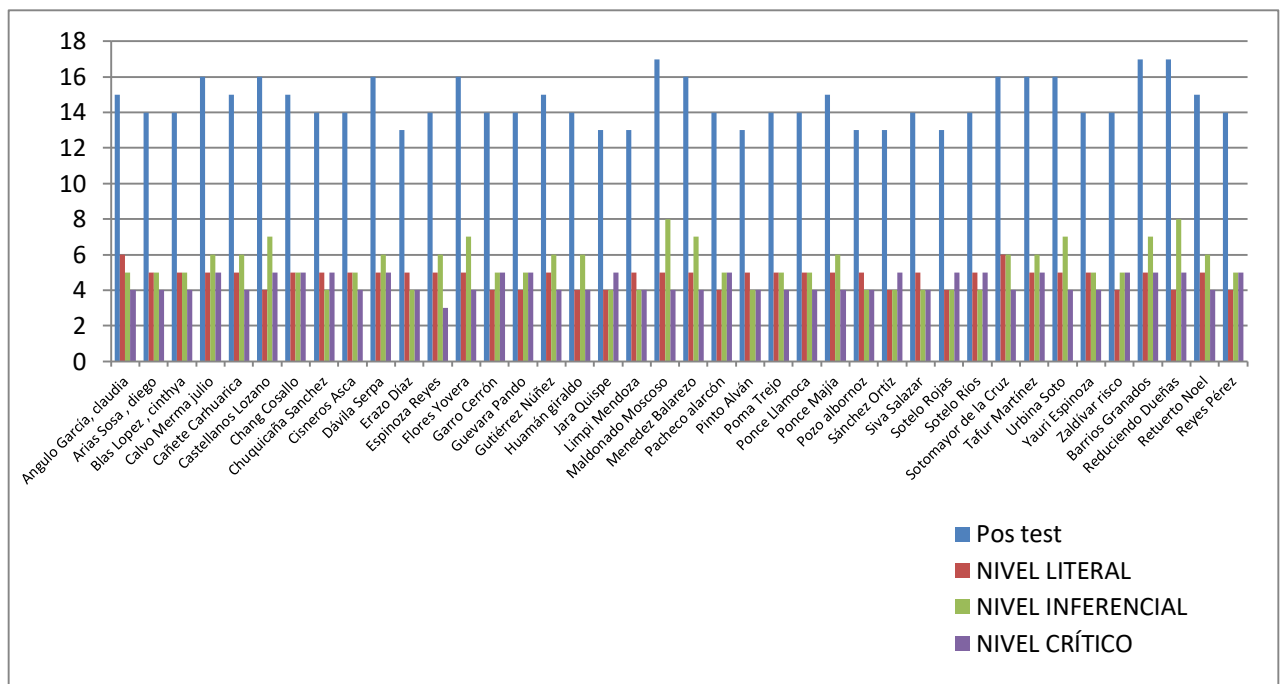


GRUPO AL QUE SE LE APLICÓ EL PROGRAMA: TERCERO “B” – GRUPO EXPERIMENTAL

RESULTADOS DEL PRE TEST EN LOS NIVELES LITERAL, INFERENCIAL Y CRÍTICO



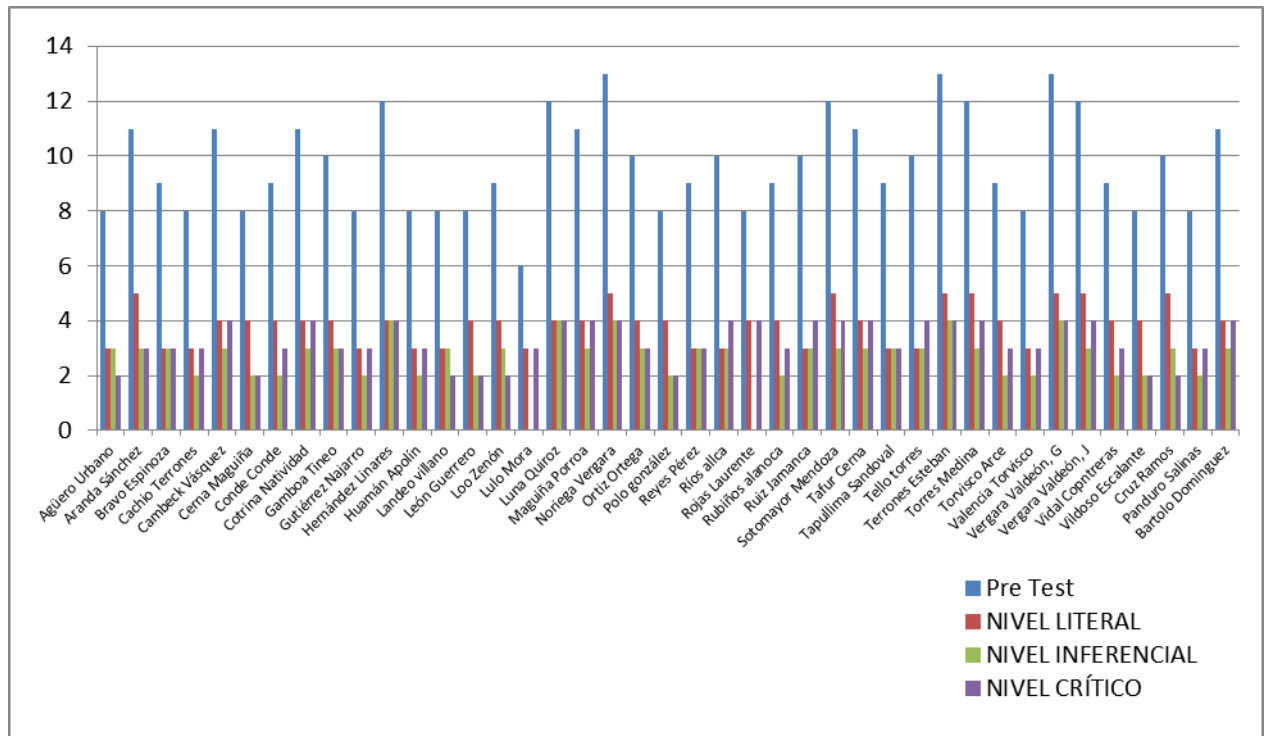
RESULTADOS DEL POS TEST EN LOS NIVELES LITERAL, INFERENCIAL Y CRÍTICO



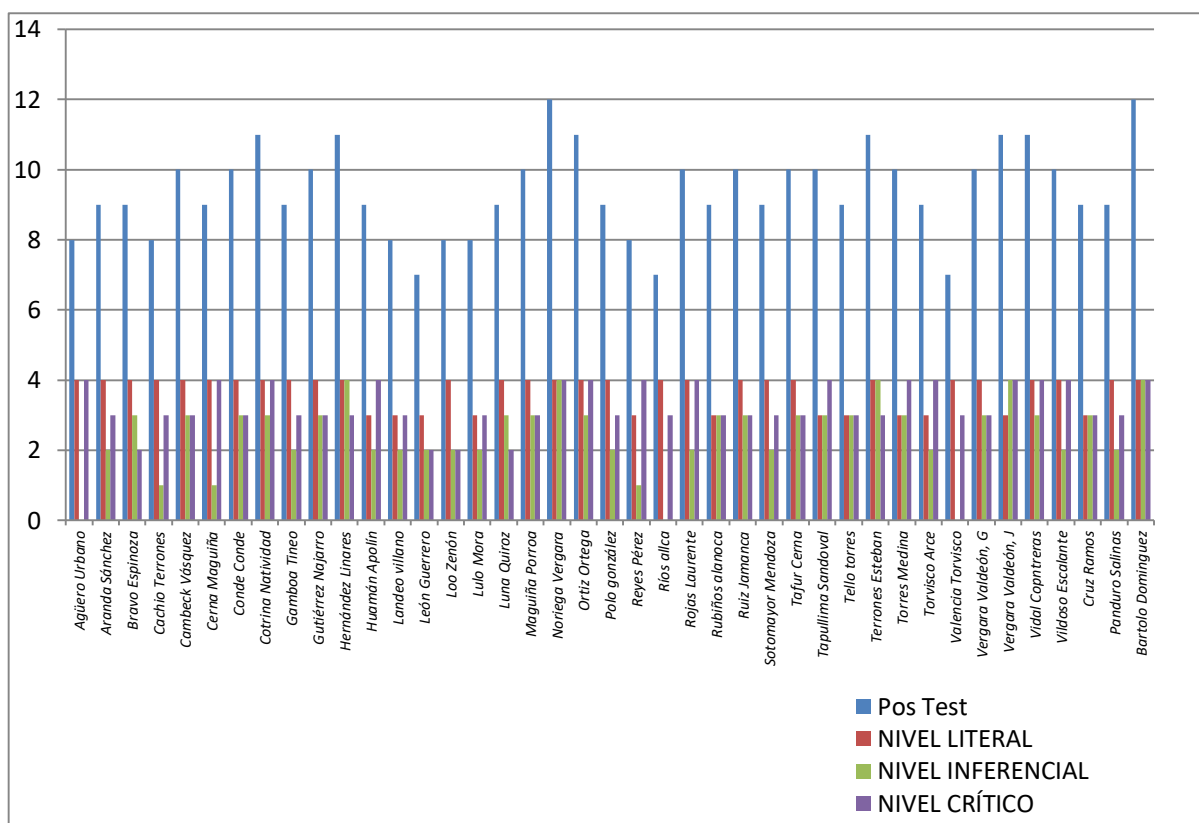
GRUPO AL QUE NO SE LE APLICÓ EL PROGRAMA: TERCERO “C” -

GRUPO CONTROL

RESULTADOS DEL PRE TEST EN LOS NIVELES LITERAL, INFERENCIAL Y CRÍTICO



RESULTADOS DEL POS TEST EN LOS NIVELES LITERAL, INFERENCIAL Y CRÍTICO



INTERPRETACIÓN:

Según la normalidad de: Kolmogorov-Smirnov(a) y Shapiro-Wilk, El valor máximo para hallar diferencia corresponde a un 0,005, en este caso arroja en la Sig, un 0.001, lo que evidencia una diferencia significativa entre las pruebas evaluadas por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna que dice:

“Si se implementa un programa pedagógico con uso de organizadores gráficos basado en la teoría de aprendizaje significativo se mejorará la comprensión lectora en los alumnos del tercer año de secundaria de la institución educativa “Jorge Basadre Grohmann”.

Para una mayor confirmación de las pruebas de pre y post test se realizaron pruebas adicionales como la prueba no paramétricas de Wilcoxon en el rango promedio corresponde a 0.00) y U de Mann-Whitney, (Sig. asintót. (bilateral) corresponde a un 0,000) que sus resultados afirman la posición de que existe una diferencia significativa

.

3.2.- PROPUESTA TEÓRICA.

Fundamentación del programa

1.- Fundamento filosófico

Desde un punto de vista antropológico-filosófico, el programa se desarrolla teniendo como ideal a un ser humano activo y constructor de su propio aprendizaje, siendo por tanto importante considerar que “el apoyo al proceso de aprendizaje individual resulta decisivo, tanto como el aprendizaje y la interacción grupal” (Escribano y Martínez, p. 108).

En cuanto a la perspectiva gnoseológica, tomamos como punto de partida los planteamientos de Coll, quien destaca por su teoría constructivista, la misma que tuvo gran impacto en la educación, sobre todo a partir de que él asumió un papel protagónico en la reforma educativa española. Las ideas de este autor en lo que respecta a desarrollo curricular se han concretado en su libro: *Psicología y Curriculum* (1987), aparte de una serie de ponencias y artículos sueltos.

Respecto a los contenidos de aprendizaje, César Coll asume –según destaca Ayala, el término *contenido* bajo una acepción amplia e incluye -o puede incluir, según la naturaleza del área curricular y de los Objetivos Generales de Área- hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes. Estos contenidos pueden ser de tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales; para fines de la organización formal del currículum se establece la estructura de contenido a través de relaciones de supraordinación, subordinación y coordinación. (s/f, p. 9)

La propuesta que realiza César Coll con respecto a la tipología de contenidos de aprendizaje se ha plasmado en experiencias curriculares actuales y se constituye en un modelo viable para la tecnología del currículum en la actualidad. De otro lado, Coll considera como idea esencial de la tesis constructivista que el aprendizaje que lleva a cabo el alumno no puede

entenderse únicamente a partir de un análisis externo y objetivo de lo que enseña el docente o de cómo éste lo enseña sino que es necesario tener en cuenta, además, las interpretaciones subjetivas que el propio alumno construye al respecto. (Ayala, s/f, p. 9)

Siendo el fundamento constructivista ¿cómo se genera el conocimiento científico en función a tal concepción? Se concibe a las personas como constructoras de su propio aprendizaje, siendo el punto en cuestión en el desarrollo de la concepción constructivista –como lo asumió Piaget- buscar “establecer los procesos y estructuras mediante los cuales las personas construyen el conocimiento científico” (González, 2001, p. 24). El constructivismo, como corriente epistemológica:

“Sostiene que nuestros conocimientos no se basan en correspondencias con algo externo, sino que son el resultado de construcciones de un observador que se encuentra imposibilitado de contactar directamente con su entorno.” (Velandia, 2006, p. 82)

Siguiendo lo expresado en la Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña (2012) en su PEI (2012 – 2016) podemos decir que dicho punto de vista asume que el conocimiento no es pasivamente recibido por el aprendiz sino activamente construido por este (p.6) y en tal sentido es posible manifestar que partimos de una posición epistemológica subjetivista, orientada a una metodología antipositivista. Es en función a esta concepción, propia del constructivismo pedagógico, que plasmamos el fundamento epistemológico de nuestro programa.

2.- Fundamento psico - pedagógico

Psicológicamente podemos empezar diciendo que Hein (1999) – tras referirse a la teoría del conocimiento constructivista – manifiesta que existe un segundo componente a tomar en cuenta y que es aquel que “reúne nuestras creencias acerca de cómo aprenden los individuos, es decir, la psicología del aprendizaje.”

Sostiene por su parte García (2001) al referirse a la posición del constructivismo en lo concerniente al modo como aprenden los individuos: “Lo que plantea el constructivismo pedagógico es que el aprendizaje sea una construcción de cada alumno, que modifique su estructura mental, que contribuya con su desarrollo personal y que no se limite a la simple acumulación de conocimientos, datos y experiencias aisladas, porque lo importante no es informar sino instruir, desarrollar y humanizar.” (p. 6)

3.- Fundamento epistemológico

Se asume que la Epistemología es aquella disciplina filosófica que asume a la ciencia como objeto de estudio. Sin embargo: “Cuando la epistemología pasa del plan o filosófico al plano científico, interroga a cada disciplina por la legitimidad de lo que estudia.” (Vargas, p. 56, 2006) y ante ello cabe señalar que el fundamento epistemológico constructivista es el propio de este programa y, más aun, el que reconoce en su constitución la inspiración ausubeliana.

**PROGRAMA DE ORGANIZADORES GRÁFICOS BASADO EN LA TEORÍA
DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN
LECTORA DE LOS ALUMNOS.**

I.- DATOS INFORMATIVOS:

1.1. U.G.E.L.	: 04 – Comas
1.2. I.E.	: Jorge Basadre Grohmann
1.3. Grado y Secciones	: 3º B y C
1.4. Turno	: Mañana
1.5. Año Académico	: 2015
1.6. Docente	: Mónica Espinoza La Torre

II. FUNDAMENTACIÓN:

El presente programa se desarrolla por que somos conscientes de que la enseñanza aprendizaje en el área de comunicación es deficiente ya que los estudiantes no utilizan específicas para lograr la comprensión de lo que leen, sean capaces de comprender y apreciar las cualidades de las obras propias de su cultura y de las demás, así como relacionar estas obras con sus propios intereses, y al mismo tiempo aportar estas vivencias personales a cualquier trabajo que ellos mismos creen o simplemente valoren.

Por ello es que se ha decidido trabajar un programa pedagógico con uso de organizadores gráficos basado en la teoría del aprendizaje significativo para el mejoramiento de la comprensión lectora con la finalidad de solucionar este problema y desarrollar esta capacidad en el alumno y así él pueda desarrollar el pensamiento crítico y creativo, Comprensión, Memoria, Interacción con el

tema, Empaque de ideas principales, Comprensión del vocabulario, Construcción de conocimiento, Elaboración del resumen , la clasificación, la gráfica y la categorización.

El programa se basa en el paradigma cognitivo afectivo de César Coll y las orientaciones de Martiniano.

II.- Objetivos:

- Desarrollar habilidades para la comprensión de textos mediante el uso de organizadores visuales.
- Comprender textos escritos y organizar la información por medio de esquemas.
- Identifica ideas principales, y elabora resúmenes con mensajes.

III.- EJES CURRICULARES:

PILARES BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN	EJES CURRICULARES
Aprender a ser	Trascendencia, identidad, autonomía
Aprender a vivir juntos	Convivencia, ciudadanía, conciencia ambiental
Aprender a aprender	Aprendizaje permanente y autónomo
Aprender a hacer	Cultura emprendedora y productiva

IV. CONTENIDOS TRANSVERSALES:

- 1.- Educación en valores y formación ética
- 2.- Educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía
- 3.- Educación para el amor, la familia y la sexualidad

V.- CAPACIDADES FUNDAMENTALES:

TOMA DE DECISIONES	Evalúa /enjuicia -La estructura textual -La cohesión y coherencia textual -La originalidad del texto -La consistencia del argumento Las estrategias metacognitivas.
---------------------------	---

VI. COMPONENTES DEL ÁREA:

- 6.1. Comunicación oral
- 6.2. Comunicación Escrita
- 6.3. Comunicación audiovisual
- 6.4. Literatura

VII. VALORES Y ACTITUDES:

VALORES	ACTITUDES	COMPORTAMIENTOS OBSERVABLES
RESPONSABILIDAD	Perseverancia en las tareas	<ul style="list-style-type: none"> • Se esmera en realizar sus tareas • Cumple oportunamente
HONESTIDAD	Sentido de honradez	<ul style="list-style-type: none"> • Respeta los bienes ajenos • Demuestra respeto a los demás
SOLIDARIDAD	Disposición cooperativa y democrática	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en actividades conjuntas • Colabora con sus compañeros del colegio
IDENTIDAD	Principios de identidad	<ul style="list-style-type: none"> • Se identifica con la institución
RESPECTO	Practica las normas de convivencia	<ul style="list-style-type: none"> • Se respeta a si mismo y a los demás

VIII. ACCIONES METODOLÓGICAS:

Métodos activos individuales: heurístico, instrucciones programadas, trabajos individuales, asignaciones.

Métodos colectivos: de grupo de estudios, trabajo en equipo, etc.

Activo mixto: estudio dirigido, de descubrimiento.

Activos globalizados: lúdico.

Inductivo – Deductivo

Analítico – Sintético

Técnica: Lluvia de ideas, dinámica grupal, etc.

IX. RECURSOS DE APRENDIZAJE:

Humanos: docente, alumnos, padres de familia.

Materiales:

Impresos: libros de consulta, diccionarios, separatas, etc.

Visuales: pizarra, carteles, etc.

X. EVALUACIÓN:

- **Capacidades específicas:** Produce, relaciona, asocia, reflexiona, resume, predice, identifica, discrimina, analiza, jerarquiza, recrea, interpreta, infiere, organiza, sintetiza, elabora, evalúa, enjuicia.
- **Formas:** Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, metacognición. Evaluación permanente

Indicadores:

- Comprende el contenido de temas estudiados.
- Expone con fluidez verbal
- Analiza y desarrolla las actividades
- Emite juicios con precisión
- Jerarquiza ideas principales de las secundarias
- Lee, analiza e interpreta textos.
- Produce textos con sentido y corrección
- Elabora resúmenes utilizando organizadores visuales.
- Se integra y participa activamente
- Lee con entonación y pronunciación apropiada
- Resume textos con precisión y coherencia
- Comprende y emite opiniones

III.- Cartel de contenidos:

CAPACIDADES ESPECÍFICAS	CONTENIDOS BÁSICOS	RECURSOS Y MATERIALES	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN	APRENDIZAJE ESPERADO	ACTIVIDADES	TIEMPO
Analiza	SESIÓN Nº 1 Los organizadores gráficos.	Textos impresos	Cuestionario	Trabajo en equipo	Analiza a la información relevante y complementaria del tema.	Comprende e identifica los organizadores visuales.	Aprende el concepto de Organizadores Visuales.	4hrs
Identifica	SESIÓN Nº 2 Mapas conceptuales	Lecturas	Pre Test	Práctica guiada	Utiliza la fluidez verbal al leer en voz alta las lecturas	Comprende e identifica los pasos a seguir al momento de crear un mapa conceptual.	Aprende el concepto de Idea Principal e idea secundaria.	8hrs
Elabora	SESIÓN 3 Mapas de ideas	Textos de consulta		Discusión grupal	Discrimina información relevante y complementaria al crearse mapa conceptual.	Identifica las relaciones entre ideas.	Ordena ideas utilizando organizadores visuales de diferentes tipos.	8hrs
Jerarquiza	SESIÓN Nº 4 Telarañas.	Hojas de ejercicio	Pos Test	Lectura comentada	Identifica las relaciones entre ideas en un mapa de ideas.	Identifica los pasos a seguir al momento de crear una telaraña.	Desarrollo ejercicios	10hrs
Infiere					Identificas las categorías y sub categorías en una telaraña.	Identifica las relaciones entre ideas.	Lee textos y los organiza en organizadores gráficos, Mapas conceptuales..	
							Utiliza el organizador visual que crea correspondiente.	
							Lee textos y crea Mapas de ideas.	
							Elabora el organizador visual: Telaraña.	

Infiere mensajes subliminales	SESIÓN Nº 5 Diagramas causa – efecto	Hojas de ejercicio	Lista de cotejo	Lluvia de ideas	Comprende las relaciones entre los efectos y sus causas en un diagrama de Causa – Efecto.	Identifica las relaciones de los efectos y sus causas.	Crea un Diagrama de causa Efecto.	10hrs
Deduce	SESIÓN Nº 6 Líneas de tiempo.	Pizarra			Elabora y ordena una secuencia de eventos en una línea de tiempo.	Comprende los pasos a seguir para crear una línea de tiempo.	Elabora la construcción de una línea de tiempo novedosa.	8hrs
Evalúa	SESIÓN Nº 7 Organigramas		Controles de lectura	Pruebas de comprensión Lectora	Lectura comentada	Elabora una estructura organizacional en un organigrama.	Comprende cómo debe construir un organigrama.	Crea Organigramas novedosos por medio de una lectura
Analiza	SESÓN Nº 8 Diagramas de flujo.				Discusión grupal	Identifica los pasos de un proceso en un diagrama de flujo.	Identifica los pasos a seguir para la elaboración de un Diagrama de flujo.	Elabora diagramas de Flujo.
Identifica	SESIÓN Nº 9 Diagrama de Venn	plumones		Representa visualmente una relación entre diversas cosas a través de un Diagrama de Venn.	Infiere datos implícitos	Elabora resúmenes o síntesis personales y novedosas sobre el texto.	Interpreta significados a partir del contexto.	8hrs
Elabora resúmenes	SESIÓN Nº 10 Llaves			Fichas de comprensión lectora	Organiza de forma jerárquica información mediante un sistema de llaves.	Elabora esquemas de llaves para organizar su información	Infiere mensajes subliminales.	8hrs
Organiza						Organiza información mediante un sistema de llaves		

Descripción de los procedimientos didácticos:

Se empleará procedimientos tales como: motivación, explicación, demostración, ejemplificación, trabajos en equipo, discusión grupal, lectura comentada, prácticas, ejercicios y pruebas de comprensión lectura.

Relación de los equipos de enseñanza:

Se hará uso de separatas, manuales, textos impresos, pizarra, cuaderno de trabajo, guías, entre otros

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 1

I.- DATOS:

TÍTULO:

Conocemos y valoramos la importancia de los organizadores visuales para mejorar nuestra comprensión Lectora.

II- COMPETENCIAS:

- Comprende e identifica qué es un organizador visual.
- Identifica cuando pueden usarse los organizadores visuales.
- Identifica cuáles son los principales organizadores visuales

Procedimental	Conceptual	Actitudinal
<p>Reconoce cuándo pueden usarse los organizadores gráficos.</p> <p>Identifica los principales organizadores gráficos.</p> <p>Comprende las habilidades que se desarrollan con el uso de organizadores gráficos.</p>	<p>Organizadores Gráficos.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Definición▪ ¿Qué requieren los organizadores gráficos?▪ ¿Cuándo pueden usarse?▪ ¿Qué habilidades desarrollan?▪ Principales Organizadores Gráficos.	<p>Valora la importancia de la comprensión de los textos que lee.</p> <p>Asume actitud crítica frente a lo que lee.</p>

Actividades	Estrategias	Tiempo	Recursos	Indicadores
Inicio	<p>El docente motiva a sus alumnos explicándoles por que es importante el uso de organizadores gráficos o visuales por medio del diálogo y de ejemplos. Luego pregunta que entienden por Organizadores Gráficos o visuales? ¿Qué organizadores Gráficos conocen?</p>	40´	Copias	Se expresa con fluidez verbal
Proceso	<p>Y finalmente les dice que aprenderán a elaborar una serie de organizadores gráficos.</p> <p>Tema: Los Organizadores Gráficos o visuales.</p>	40´	Comunicación Oral	Respeto la opinión y participación de sus compañeros
	<p>Con la ayuda del docente se da la Definición</p> <p>Importancia</p> <p>Uso y habilidades que desarrollan.</p>	40´	Pizarra	Produce mensajes
	<p>Los alumnos reconocen los principales organizadores gráficos o visuales que trabajarán en el aula por medio de ejemplos entregados por el profesor.</p>	60´	Plumones	Identifica Ideas principales y secundarias.
Salida.	<p>EL docente les entrega una lectura y les pide que organicen esa información en un esquema el que ellos conozcan de manera individual.</p> <p>Los alumnos participan de manera activa, creando sus organizadores y luego se discute la forma como se hizo. Definen que es idea principal e idea secundaria.</p>			Elabora resúmenes utilizando organizadores visuales.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 2

I.- DATOS:

TÍTULO:

Aprendemos a elaborar Mapas conceptuales y valoramos su utilidad.

II- COMPETENCIAS:

- Comprende qué es un mapa conceptual.
- Identifica sus elementos
- Aprende construir Mapas Conceptuales y valora su utilidad.

Procedimental	Conceptual	Actitudinal
<p>Aprende qué es un mapa conceptual.</p> <p>Identifica los elementos de los mapas conceptuales.</p> <p>Comprende las habilidades que se desarrollan en la construcción de un mapa conceptual.</p> <p>Elabora Mapas Conceptuales.</p>	<p>Mapas Conceptuales.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Definición▪ Objeto de los Mapas Conceptuales.▪ Elementos▪ ¿Construye un mapa conceptual?▪ Utilidad.	<p>Valora la importancia de la comprensión de los textos que lee.</p> <p>Asume actitud crítica frente a lo que lee.</p>

Actividades	Estrategias	Tiempo	Recursos	Indicadores
Inicio	El docente motiva a sus alumnos explicándoles por que es importante el uso de organizadores gráficos por medio del diálogo y de ejemplos. Luego leen una lectura y posteriormente el docente les pide que elaboren un mapa conceptual de la lectura.	40´	Copias Comunicación Oral	Se expresa con fluidez verbal
Proceso	Posteriormente el docente inicia la clase y conforme se desarrolla la clase el alumno descubre sus errores en el momento de la elaboración del mapa conceptual y los corrige de acuerdo a lo aprendido en clase. Tema: Mapa Conceptual Con la ayuda del docente se da la Definición Objeto Elementos Construcción de un mapa conceptual Utilidad.	40´ 40´	Responden preguntas Pizarra Plumones	Respeto la opinión y participación de sus compañeros Produce mensajes
Salida.	Los alumnos participan de manera activa, creando sus esquemas y luego se discute la forma como se hizo.	60´		Identifica Ideas principales y secundarias. Elabora resúmenes en un organizador visual (Mapa conceptual)

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 3

I.- DATOS:

TÍTULO:

Aprendemos a elaborar Mapas de Ideas y valoramos su utilidad.

II- COMPETENCIAS:

- Comprende qué es un Mapa de Ideas.
- Identifica sus elementos y características frente a otros organizadores.
- Aprende construir Mapas de Ideas y valora su utilidad.

Procedimental	Conceptual	Actitudinal
<p>Aprende qué es un mapa de Ideas.</p> <p>Identifica los elementos de los Mapas de ideas.</p> <p>Comprende las habilidades que se desarrollan en la construcción de un Mapa de Ideas.</p> <p>Elabora Mapas de Ideas.</p>	<p>Mapas de Ideas.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Definición.▪ Características.▪ ¿Cómo construir un Mapa de Ideas?▪ Utilidad.	<p>Valora la importancia de la comprensión de los textos que lee.</p> <p>Asume actitud crítica frente a lo que lee.</p>

Actividades	Estrategias	Tiempo	Recursos	Indicadores
Inicio	El docente motiva a sus alumnos recordando cómo se había trabajado Mapas Conceptuales y luego inicia hablándoles de los Mapas de Ideas.	40´	Copias	Se expresa con fluidez verbal
Proceso	Tema: Mapa de Ideas Con la ayuda del docente se da la Definición Características Construcción de un mapa Ideas Utilidad.	40´	Comunicación Oral	Respeta la opinión y participación de sus compañeros
	Los alumnos leen un texto y con la ayuda del docente elaboran sus Mapas de Ideas.	40´	Pizarra	
	Los alumnos participan de manera activa, creando sus organizadores y luego se discute la forma como se hizo y se realizan correcciones en caso de errores.		Plumones	Produce mensajes
Salida.	El docente les entrega lecturas para práctica en casa.	60´		Elabora resúmenes en un organizador visual (Mapa de ideas)

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 4

I.- DATOS:

TÍTULO:

Aprendemos a elaborar Telarañas y valoramos su utilidad.

II- COMPETENCIAS:

- Comprende qué es una Telaraña.
- Identifica sus elementos y sus características que los distinguen de otros organizadores.
- Aprende construir Telarañas y valora su utilidad.

Procedimental	Conceptual	Actitudinal
Aprende a definir que es una Telaraña Identifica las características de una Telaraña. Comprende las habilidades que se desarrollan en la construcción de una Telaraña. Elabora una Telaraña.	Telaraña. <ul style="list-style-type: none">▪ Definición▪ Características distintivas respecto de otros organizadores.▪ ¿Cómo construir una Telaraña.▪ Utilidad.	Valora la importancia de la comprensión de los textos que lee. Asume actitud crítica frente a lo que lee.

Actividades	Estrategias	Tiempo	Recursos	Indicadores
Inicio	El docente motiva a sus alumnos explicándoles por que es importante el uso de la Telaraña. ¿Pregunta que conocen acerca de esta estrategia? Posteriormente el docente inicia la clase	40´	Copias Comunicación Oral	Se expresa con fluidez verbal
Proceso	Tema: Telaraña Con la ayuda del docente se da la Definición Categorías distintivas respecto de otros organizadores. Construcción de una Telaraña. Utilidad.	60´	Responden preguntas Pizarra	Respeto la opinión y participación de sus compañeros
Salida.	Los alumnos lee una lectura y crean con la ayuda del docente su organizador y participan de manera activa, creando su telaraña y luego se discute la forma como se hizo y se corrigen sus errores.	60´	Plumones	Produce mensajes Elabora resúmenes en un organizador visual (telaraña).

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 5

I.- DATOS:

TÍTULO:

Aprendemos a elaborar Diagrama Causa – Efecto (Ishikawa) y valoramos su utilidad.

II- COMPETENCIAS:

- Comprende qué es un Diagrama Causa - Efecto.
- Identifica sus características que los distinguen de otros organizadores.
- Aprende construir Diagramas de causa efecto y valora su utilidad.

Procedimental	Conceptual	Actitudinal
<p>Aprende a definir que es una Diagrama causa – Efecto</p> <p>Identifica las características de una Diagrama causa – Efecto</p> <p>Comprende las habilidades que se desarrollan en la construcción de un Diagrama causa – Efecto</p> <p>Elabora una Diagrama causa – Efecto</p> <p>.</p>	<p>Diagrama causa – Efecto</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Definición▪ Características distintivas respecto de otros organizadores. <p>¿Cómo construir un Diagrama causa – Efecto</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Utilidad.	<p>Valora la importancia de la comprensión de los textos que lee.</p> <p>Asume actitud crítica frente a lo que lee.</p>

Actividades	Estrategias	Tiempo	Recursos	Indicadores
Inicio	El docente motiva a sus alumnos explicándoles por qué es importante elaborar Diagrama causa – Efecto ¿Pregunta que conocen acerca de esta estrategia? Posteriormente el docente inicia la clase	40´	Copias Comunicación Oral	Se expresa con fluidez verbal
Proceso	Tema: Diagrama causa – Efecto Con la ayuda del docente se da la Definición Categorías distintivas respecto de otros organizadores. Construcción de una Diagrama causa – Efecto Utilidad.	60´	Responden preguntas Pizarra Plumones	Respeto la opinión y participación de sus compañeros Produce mensajes
Salida.	Los alumnos leen una lectura y elaboran con la ayuda del docente su organizador y participan de manera activa, creando su Diagrama causa – Efecto y luego se discute la forma como se hizo y se corrigen sus errores.	60´		Elabora un diagrama de causa - efecto teniendo en cuenta lo aprendido en clase.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 6

I.- DATOS:

TÍTULO:

Aprendemos a elaborar Líneas de tiempo y valoramos su utilidad.

II- COMPETENCIAS:

- Comprende qué es una Línea de tiempo
- Identifica sus elementos
- Aprende a elaborar Líneas de tiempo

Procedimental	Conceptual	Actitudinal
<p>Aprende a definir que es una Línea de tiempo</p> <p>Identifica las características de una línea de tiempo.</p> <p>Comprende las habilidades que se desarrollan en la construcción de una Línea de tiempo</p> <p>Elabora una Línea de tiempo.</p>	<p>Línea de tiempo</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Definición▪ Características distintivas respecto de otros organizadores.▪ ¿Cómo construir una Línea de tiempo.▪ Utilidad.	<p>Valora la importancia de la comprensión de los textos que lee.</p> <p>Asume actitud crítica frente a lo que lee.</p>

Actividades	Estrategias	Tiempo	Recursos	Indicadores
Inicio	El docente motiva a sus alumnos explicándoles por qué es importante el uso de la Línea de tiempo. ¿Pregunta que conocen acerca de esta estrategia? Posteriormente el docente inicia la clase	40´	Copias Comunicación Oral	Se expresa con fluidez verbal
Proceso	Tema: Línea de Tiempo Con la ayuda del docente se da la Definición, y sus características. Categorías distintivas respecto de otros organizadores. Construcción de una Línea de tiempo. Utilidad.	60´	Responden preguntas Pizarra Plumones	Respeto la opinión y participación de sus compañeros Produce mensajes
Salida.	Los alumnos leen una lectura y crean con la ayuda del docente su organizador y Participan de manera activa, creando su línea de tiempo y luego se discute la forma como se hizo y se corrigen sus errores.	60´		Elabora la representación cronológica de fechas claves a través de Líneas de tiempo

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 7

I.- DATOS:

TÍTULO:

Aprendemos a elaborar Organigramas y valoramos su utilidad.

II- COMPETENCIAS:

- Comprende qué es un Organigrama.
- Identifica sus elementos y características frente a otros organizadores.
- Aprende a elaborar Organigramas y valora su utilidad.

Procedimental	Conceptual	Actitudinal
Aprende qué es un Organigrama Identifica los elementos de los Organigramas. Comprende las habilidades que se desarrollan en la construcción de un Organigrama Elabora Organigramas.	Organigramas. <ul style="list-style-type: none">▪ Definición.▪ Características.▪ ¿Cómo construir un Organigrama?▪ Utilidad.	Valora la importancia de la comprensión de los textos que lee. Asume actitud crítica frente a lo que lee.

Actividades	Estrategias	Tiempo	Recursos	Indicadores
Inicio	El docente motiva a sus alumnos recordando cómo se había trabajado El organizador anterior y luego inicia hablándoles de los Organigramas. Les pregunta si alguna vez han elaborado uno y cómo lo han hecho?	40´	Copias Comunicación Oral	Se expresa con fluidez verbal
Proceso	Tema: Organigrama Con la ayuda del docente se da la Definición Características Construcción de un Organigrama Utilidad.	40´	Responden preguntas	Respeto la opinión y participación de sus compañeros
	Los alumnos leen un texto y con la ayuda del docente elaboran sus Organigramas.	40´	Pizarra Plumones	Produce mensajes
Salida.	Los alumnos participan de manera activa, creando sus organigramas y luego se discute la forma como se hizo y se realizan correcciones en caso de errores. El docente les entrega lecturas para práctica en casa.	60´		Elabora Organigramas para representar una relación jerárquica.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 8

I.- DATOS:

TÍTULO:

Aprendemos a elaborar Diagrama de flujo y valoramos su utilidad.

II- COMPETENCIAS:

- Comprende qué es un Diagrama de flujo.
- Identifica sus elementos
- Aprende construir Diagrama de flujo y valora su utilidad.

Procedimental	Conceptual	Actitudinal
<p>Aprende qué es un Diagrama de flujo</p> <p>Identifica los elementos de los diagrama de flujo.</p> <p>Comprende las habilidades que se desarrollan en la construcción de un Diagrama de flujo.</p> <p>Elabora Diagramas de flujo.</p>	<p>Diagrama de flujo.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Definición▪ Objeto de los Diagrama de flujo.▪ Elementos▪ ¿construye un Diagrama de flujo?▪ Utilidad.	<p>Valora la importancia de la comprensión de los textos que lee.</p> <p>Asume actitud crítica frente a lo que lee.</p>

Actividades	Estrategias	Tiempo	Recursos	Indicadores
Inicio	El docente motiva a sus alumnos explicándoles por qué es importante Aprender a elaborar un diagrama de flujo ¿Pregunta que conocen acerca de esta estrategia? Los estudiantes responden a través de lluvia de ideas. Posteriormente el docente inicia la clase	40´	Copias	Se expresa con fluidez verbal
	Tema: Diagrama de flujo	40´	Comunicación Oral	Respeta la opinión y participación de sus compañeros
Proceso	Con la ayuda del docente se da la Definición Importancia y elementos del diagrama de flujo Elaboración de un diagrama de flujo Utilidad.	40´	Responden preguntas	Produce mensajes
			Pizarra	Elabora Diagramas de flujo
Salida.	Los alumnos participan de manera activa, creando sus Diagramas de flujo y luego se discute la forma como se hizo y se corrigen errores.	60´	Plumones	considerando lo aprendido en clase.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 9

I.- DATOS:

TÍTULO:

Aprendemos a elaborar Diagramas de Venn y valoramos su utilidad.

II- COMPETENCIAS:

- Comprende qué es un Diagramas de Venn .
- Identifica sus elementos
- Aprende construir Diagramas de Venn y valora su utilidad.

Procedimental	Conceptual	Actitudinal
<p>Aprende qué es un Diagrama de Venn</p> <p>Identifica los elementos de un Diagramas de Venn</p> <p>Comprende las habilidades que se desarrollan en la construcción de un Diagrama de Venn.</p> <p>Elabora Diagramas de Venn.</p>	<p>. Diagramas de Venn</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Definición▪ Elementos▪ ¿Construye un Diagrama de Venn?▪ Utilidad.	<p>Valora la importancia de la comprensión de los textos que lee.</p> <p>Asume actitud crítica frente a lo que lee.</p>

Actividades	Estrategias	Tiempo	Recursos	Indicadores
Inicio	El docente motiva a sus alumnos explicándoles por qué es importante Aprender a elaborar un diagrama de Venn ¿Pregunta que conocen acerca de esta estrategia? Los estudiantes responden a través de lluvia de ideas. Posteriormente el docente inicia la clase	40´	Copias Comunicación Oral	Se expresa con fluidez verbal
Proceso	Tema: Diagrama de Venn Con la ayuda del docente se da la Definición Elementos Características Construcción de un Diagrama de Venn Utilidad.	40´	Responden preguntas Pizarra Plumones	Respeto la opinión y participación de sus compañeros Produce mensajes
Salida.	Los alumnos participan de manera activa, elaborando sus diagramas de Venn y luego se discute la forma como se hizo y se corrigen errores.	60´		Elabora un diagrama de Venn teniendo en cuenta lo aprendido en clase.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 10

I.- DATOS:

TÍTULO:

Aprendemos a elaborar esquema de Llaves y valoramos su utilidad.

II- COMPETENCIAS:

- Comprende qué es un esquema de Llaves.
- Identifica sus elementos
- Aprende construir esquema de Llaves y valora su utilidad.

Procedimental	Conceptual	Actitudinal
Aprende qué es un esquema de Llaves Identifica los elementos de los esquema de Llaves Comprende las habilidades que se desarrollan en la construcción de un esquema de Llaves Elabora esquema de Llaves	Esquema de Llaves. <ul style="list-style-type: none">▪ Definición▪ Objeto de los esquema de Llaves▪ Elementos▪ ¿construye un esquema de Llaves ?▪ Utilidad.	Valora la importancia de la comprensión de los textos que lee. Asume actitud crítica frente a lo que lee.

Actividades	Estrategias	Tiempo	Recursos	Indicadores
Inicio	<p>.</p> <p>El docente motiva a sus alumnos explicándoles por qué es importante aprender a elaborar un un esquema de llaves</p> <p>¿Pregunta qué conocen acerca de esta estrategia? Los estudiantes responden a través de lluvia de ideas.</p> <p>Posteriormente el docente inicia la clase</p>	40´	Copias	Se expresa con fluidez verbal
Proceso	<p>Tema: esquema de Llaves</p> <p>Con la ayuda del docente se da la Definición estructura</p> <p>Construcción de un esquema de Llaves Utilidad.</p>	40´	Comunicación Oral	Respeto la opinión y participación de sus compañeros
Salida.	<p>Los alumnos participan de manera activa, elaborando esquemas de Llaves y luego se discute la forma como se hizo. Y se corrigen errores.</p>	60´	Pizarra Plumones	Produce mensajes Elabora esquemas de llaves de información proporcionada por el docente.

CONCLUSIONES

- Se asume por “comprensión lectora” al acto de asociar e integrar los elementos del significado y del significante codificado por el escritor en un texto.
- Existe evidencia suficiente para afirmar que el programa pedagógico con uso de organizadores gráficos son efectivos para el mejoramiento de comprensión de lectura de los alumnos del tercer año de secundaria de la Institución Educativa Pública “Jorge Basadre Grohmann” de los Olivos – Lima.
- El diagnostico estableció que los alumnos de la Institución educativa pública Jorge Basadre Grohmann”; evidencian deficiencias de comprensión lectora presentes en los alumnos del 3er año de secundaria de la mencionada IEP y que se expresan en el pretest, en donde el nivel que más problemas presentó para los estudiantes fue el nivel inferencial, pero que finalmente al emplear este programa mejoró significativamente en sus resultados.
- La revisión de fuentes secundarias permitió identificar que el enfoque teórico constructivista y por competencias basado en Ausubel y Vygotsky permite el nivel de logro de comprensión lectora de los alumnos involucrados en el estudio.

- Se demostró que si se implementa un programa pedagógico con uso de organizadores gráficos basado en la teoría de aprendizaje significativo se mejorará el nivel de comprensión lectora en los alumnos del tercer año de secundaria de la institución educativa “Jorge Basadre Grohmann”; el pos test evidenció en el grupo experimental la mejora significativa en la comprensión lectora y la prueba de hipótesis confirman la hipótesis de investigación pues sus resultados afirman la posición de que existe una diferencia significativa entre las pruebas evaluadas.
- La comprensión lectora es reconocida como una habilidad que incide significativamente en el aprendizaje. En tal sentido se considera que debe finalmente expresarse en el mayor o menor rendimiento del educando; la habilidad para comprender el contenido significativo de un texto debe facilitar el dominio de ese contenido.

RECOMENDACIONES

- Es conveniente realizar investigaciones con poblaciones más grandes para así generalizar con mayor facilidad los resultados de estudios de este tipo.
- Desarrollar experimentalmente el programa de organizadores gráficos para mejorar la comprensión Lectora en estudiantes de Instituciones Educativas de acuerdo a los principales enfoques teóricos existentes.
- Se considera necesario insistir en el uso y difusión de estrategias de organización de la información con la finalidad de mejorar las posibilidades de comprensión lectora.
- Es importante desarrollar formas alternativas para mejorar la comprensión lectora y que impliquen novedades en el ámbito de la investigación.
- Es necesario difundir los resultados obtenidos en la presente investigación a fin de que las Instituciones Educativas conozcan una alternativa de intervención en la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de Instituciones Educativas Públicas.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

TEXTOS

- **ADAM y STARR**, (1982). La enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: McGraw- Hil
- **ALLENDE, Felipe y Mabel CONDEMARÍN**. (1986). La lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo. 2da ed. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- **BANDURA, Albert y Richard H. Walters**. (1980). Aprendizaje social y Desarrollo de la personalidad. 5ta ed. Madrid: Alianza Editorial.
- **BAUMANN, James**. (1990). La comprensión lectora (Cómo trabajar la idea principal en el aula). Madrid: Visor distribuciones,
- **CABANILLAS ALVARADO, Gualberto**. (2004) Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- **CALLAHAN – Kauchack y otros**. (1994). Técnicas de enseñanza (Modernización en el aprendizaje). México D.F.: Limusa.
- **COOPER, David**. (1990). Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid. Visor distribuciones,
- **DELGADO VÁSQUEZ, Ana Esther**. Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4.º a 6.º grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. EN: REVISTA IIPSI. Lima: Facultad de Psicología – UNMSM. VOL. 8 - N.º 1 – 2005 PP. 51 – 85

- **DIAZ BARRIGA ARCEO, Frida y Gerardo HERNÁNDEZ ROJAS.** (2002)

Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México D.F: Mc Graw Hill.

- **DUBOIS, M. E.** (1991). El proceso de lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Aique.
- **EGGEN, Paul y Donal KAUCHACK.** (1999) Estrategias docentes. Buenos aires,
- Escribano, A. y Martínez., A. (2013) Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Madrid: Narcea.
- **FACUNDO ANTÓN, Luis.** (1999). Aprendizaje y calidad educativa. Fundamentos del aprendizaje significativo. Lima: San Marcos.
- **GONZÁLEZ MOREYRA, Raúl.** (1998). El constructivismo, sus fundamentos y aplicación educativa. 2da ed. Lima: Raúl González Moreyra / Revista Psicología Actual.
- **JENKINSON, M. D.** (1976), "Modos de enseñar", en Staiger, R. C. (comp.), La enseñanza de la lectura, Buenos Aires, Huemul
- **JOHNSTON, Peter.** (1989). La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo. Madrid: Visor distribuciones.
- **LUJÁN DEL VALLE, Ana Gisella y COELLO ALVA, Mónica del Rosario.** (2007) Nuevo Plan Lector en las Instituciones Educativas. Lima: Mirbet.
- **MARTÍNEZ, María (compiladora).**)1997) Los procesos de la lectura y la escritura. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.
- **MENDOZA RIVERA, Fabiola y Edith PORTOCARRERO CORREA.** Construyendo la comprensión lectora. Reflexiones para el docente. Lima: ISSP Paulo Freire. P. 43

- **MENDOZA, Antonio.** (1998) Tú, lector: Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura. Barcelona: Octaedro.
- **Ministerio de Educación** (2005) Manual de Animación Lectora: El Placer de Leer. Primera edición
- **NAVARRO PEÑA, Elsa y SOTO ALCÁNTARA, Adrián.** Corrientes pedagógicas contemporáneas en el avance científico del conocimiento. Lima: Elsa Navarro Peña y Adrián Alcántara Soto. Perú, 2006. P. 76
- **OLIVEROS MEJÍA, Ricardo.** El constructivismo pedagógico y las teorías del aprendizaje significativo. En: Maestros. Revista Pedagógica. Año 2 N° 5 Lima Octubre de 1996.
- **PINZÁS, Juana.** (1999). Leer mejor para enseñar mejor. Ejercicios de comprensión lectora para docentes. Lima: Tarea.
- **PINZAS, Juana.** (1995). Leer pensando. Lima, Asociación de investigación aplicada y extensión Pedagógica.
- **PINZAS, Juana.** (1997). Metacognición y Lectura. Lima, PUCP.
- **PUENTE, Aníbal.** (1995). Comprensión de lectura y acción docente. Madrid: Pirámide.
- **ROSENBLATT, L. M.** (1985) The transactional theory of the literary work: Implications for research. En C. Cooper (ed.) Researching response to literature and the teaching of literature. Norwood, NJ: Ablex.
- **RUFFINELLI, Jorge.** (1989). Comprensión lectora. 3ra edición México DF: Trillas.
- **SMITH, F.** (1973). Comprensión de la lectura. México. Trillas
- **SMITH, Frank.** (1999). Comprensión de lectura. 2da ed. Comprensión de lectura. México.

- **SMITH, C. B.** (1989), La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo, Madrid, Aprendizaje Visor.
- **STRANG, R.** (1965), Procesos del aprendizaje infantil, Buenos Aires, Paidós.
- **SOLÉ, I.** (1987). Enseñanza de la comprensión lectora. Barcelona: CEAC.
- **SOLÉ, I.** (1996), Estrategias de comprensión de la lectura, Barcelona, Grao.
- **SOLÉ, Isabel.** (1999). Estrategias de lectura. 10ª ed. Barcelona: Grao.
- **SOLÉ, I.** (2000). Estrategias de lectura. Barcelona: Grao.
- **SOVERO HINOSTROZA, Franklin.** (2007). Plan lector. Modelo de un plan de lectura. Lima: Sovero Hinostroza,.
- **UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN “ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE”. I PROGRAMA DE ACTUALIZACIÓN Y ESPECIALIZACIÓN DOCENTE 2007: APORTES PEDAGÓGICOS EN LA EVALUACIÓN MAGISTERIAL PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD, EQUIDAD E INNOVACIÓN.** Módulo V: Comprensión Lectora y Plan Lector. Lima: UNE
- **VAN DIJK, Teun A.** (1998). Ed. Estructuras y funciones del discurso. 12va. México. SXXI Editores.
- **VAN DIJK, Teun.** (1996). La ciencia del texto. 4ta ed. Barcelona: Paidós.
- **Vargas, G.** (2006) Tratado de epistemología: fenomenología de la ciencia, la tecnología y la investigación social. Bogotá: Sociedad de San Pablo
- **VIGOTSKY, Lev.** (1979). El desarrollo de los procesos básicos superiores. Barcelona: Grijalbo.

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

Arango, R. (2014) Los organizadores gráficos: un aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista como propuesta didáctica para la enseñanza de los conceptos de la química abordados en la educación media secundaria. (Tesis de Maestría) Universidad Nacional de Colombia, Medellín. Recuperado de:

https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjCo_z0oaTTAhXSdSYKHeaaDV4QFggiMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.bdigital.unal.edu.co%2F46117%2F1%2F70136522.2014.pdf&usq=AFQjCNEiRh5_gYR_x03FBwNf0gHWm3BiYw

Arévalo, T. (2015) Uso de organizadores gráficos como estrategia de aprendizaje por parte de los estudiantes de sexto grado primaria del colegio Capouilliez. (Tesis de pregrado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala de la Asunción. Recuperado de:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwiPs-C2laPTAhVMxCYKHcmeCP4QFggqMAI&url=http%3A%2F%2Frecursosbiblio.url.edu.gt%2Ftesisortiz%2F2015%2F05%2F84%2FArevalo-Tirza.pdf&usq=AFQjCNEU85Q5Fdy5IHSdl5MYVJyC3NyLGg&cad=rja>

Ayala, A. (s/f) Teoría curricular II. Recuperado de:

<https://es.slideshare.net/ardnaxelaalaya/teora-curricular-ii>

González, V. (2001) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. México: Pax.

Velandia, M. (2006) Estrategias para construir la convivencia solidaria en el aula universitaria. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.

Cabrera, E. (2014) Proceso y Estrategias Asociados a la Comprensión de Textos Científicos: Evaluación e Intervención. (Tesis doctoral) Universidad de León, León. Recuperado de:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=11&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjB0_zsitTAhXBSCYKHQ5HA4YQFghUMAo&url=https%3A%2F%2Fbuleria.unileon.es%2Fbitstream%2Fhandle%2F10612%2F3679%2Ftesis_ca424a.PDF%3Fsequence%3D1&usq=AFQjCNG1Fg5M1DhngklgK9oblMYmhFvFwA

Camba, M. (2006) Comprensión lectora. Recuperado de: http://formacion-docente.idoneos.com/didactica_de_la_lengua/compreension_lectora/

Cañas, G. (Asesora) (2005) Diagnóstico de los hábitos de lectura de los estudiantes de bachillerato del área metropolitana de San Salvador. (Trabajo de investigación) Universidad Dr. José Matías Delgado, Antiguo Cuscatlán. Recuperado de: <https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwizz8vl6 HTAhUKOiYKHxqIC-sQFgggMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ujmd.edu.sv%2Fimages%2FPDF%2FCC%2FADUD0000046.pdf&usq=AFQjCNEJwhJDoScMDoilzi1WfuvnPPXMMq>

Casapalqui, C. (2014) Organizadores gráficos y su incidencia en el desarrollo de las habilidades de lectura comprensiva en el idioma inglés de los estudiantes de 2do de bachillerato paralelos "A" y "B", del colegio nacional nocturno "6 de diciembre" Quito, período 2013 -2014 (Proyecto de investigación) Universidad Central del Ecuador, Quito. Recuperado de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/4139/1/T-UCE-0010-610.pdf>

Córdova, M. (2015) Organizadores visuales y niveles de comprensión lectora de los alumnos de secundaria de la I.E. "República Federal de Alemania" Puente Piedra – 2012 (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiYo5K4maLTAhXJKCYKHUwYBn8QFggsMAE&url=http%3A%2F%2Fcybertesis.unmsm.edu.pe%2Fbitstream%2Fcybertesis%2F4415%2F1%2FC%25C3%25B3rdova_fm.pdf&usq=AFQjCNHu-722CdEDmqu_6oNb5Gc-vSFecA&sig2=hwS--kjB2i4jj9p4kt8YFA

Delgado, A. y otros (2005) Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4.º a 6.º grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. *Revista IIPSI*. Lima: Facultad de Psicología – UNMSM. VOL. 8 - Nº 1. Pp. 51 - 85

Domínguez, Z. (2011) Las estrategias didácticas y su relación con el aprendizaje de las ciencias sociales en los alumnos de primer año de secundaria de la I.E. Miguel Cortés de Castilla, 2011 (Trabajo de investigación) Instituto de Investigación y Promoción para el Desarrollo – UNP, Piura. Recuperado de: https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj_h7_I0-bTAhWBSCYKHyo7DW8QFgggMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unp.edu.pe%2Finstitutos%2Fiipd%2Ftrabajosinvestigacion%2FEDUCACION-ZOZIMO-1.docx&usq=AFQjCNFxEpdcm8aQW6FYHvcVlocEngCDvw

Escudero, G. y otros. (2000) La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto PISA 2000. Proyecto internacional para la producción de indicadores de rendimiento de los alumnos. Proyecto PISA. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Fernández, J. (Coord.) (2015) Atención a la diversidad en el aula de educación infantil. Madrid: Paraninfo.

Font, V. (1996) Esquemas cognitivos. Algunos ejemplos de su aplicación a las matemáticas. *Revista SUMA*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Nº 22. Pp. 51 – 57

Gómez, J. (2011) Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *COMUNI@CCIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*. V.II, Nº2, Dic.

González, M. (2005) Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción. (Tesis doctoral) Universidad de Granada, Granada. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwifnu3P9-XTAhUB4yYKHfhGDtMQFggmMAA&url=https%3A%2F%2Fhera.ugr.es%2Ftesis_ugr%2F15808932.pdf&usq=AFQjCNFMJhbTRb1IXVZV2agdv5OtT3oc1Q&sig2=O6Elf9jW2wAVH1qCJU4fcQ&cad=rja

Heinn, G. (1999) Museo constructivista. Recuperado de: <http://cecabogota.pbworks.com/w/page/5927675/art%20Museo%20constructivista>

García, Y. (2001) Análisis de contenido del texto escolar de matemática según las exigencias educativas del n nuevo milenio. Recuperado de: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/45520/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Huamán, L. (2015) La aplicación de organizadores gráficos y su efecto en el logro de la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de la facultad de ciencias de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta (Tesis Doctoral) Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta. Recuperado de: <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/528/TD%201505%20H1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jouni, K. (2005) Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional*. N° 13. Pp. 95-114 Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjB-bC1wvDTAhXG4SYKHR1VBTQQFggIIMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.um.es%2Fglosasdidacticas%2FGD13%2FGD13_10.pdf&usq=AFQjCNGYr_2tBp5231M5TmZBZIH3rM0deQ

Labra, J. (2012) Propuesta metodológica cognitivista c- h- e con estrategia visual organizadores gráficos interactivos – ogis – orientada al mejoramiento de la comprensión lectora en el sector de lenguaje y comunicación de cuarto básico de nb2. (Tesis de Maestría). Universidad de Chile, Santiago de Chile. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiYo5K4maLTAhXJKCYKHUwYBn8QFggkMAA&url=http%3A%2F%2Frepositorio.uchile.cl%2Fbitstream%2Fhandle%2F2250%2F116964%2FTESIS_Juan%2520Labra.pdf%3Fsequence%3D1&usq=AFQjCNGG12ra5AZEXaXQJxn_v9FcrMtNvA&sig2=k4QR-HdaJ_HViesDrHVdZg

López, J. (2009). Evolución Histórica del concepto de Comprensión Lectora. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas* N° 16-marzo de 2009 C/ recogidas N° 45-6° A 18005 Granada Csifrevistadgmail.com.

Maqueo, A. (2005) Lengua, aprendizaje y enseñanza. México: Limusa.

Margalef, J. (2000) El comentario crítico de prensa en la PAU: Proyecto Mediascopio Prensa: la lectura de la prensa escrita en el aula. Madrid: Ministerio de Educación de España.

Matamoros, E. y Huamán, Y. (2015) Efectos del uso de Mapas Conceptuales y la Comprensión Lectora en los Estudiantes del V Ciclo del Nivel Primaria de la Institución Educativa N° 6080 Rosa de América del Distrito de Villa el Salvador – 2015 (Tesis de pregrado) Universidad Peruana Los Andes, Huancayo. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=39&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiS0f7dpubTAhWDQCYKHSPfCg04HhAWCFgwCA&url=http%3A%2F%2Frepositorio.upla.edu.pe%2Fbitstream%2Fhandle%2FUPLA%2F130%2FEufenia_Tesis_Licenciado_2016.pdf%3Fsequence%3D3&usq=AFQjCN_Gy92IHU3BIJYVL_-KPq2cc0HGzTw

Ministerio de Educación (2009) Guía para el desarrollo de capacidades comunicativas. Lima: DIGEBARE.

Mojardín-Heráldez, A. y Urquidez, M. (s/f) Recursos de la psicología cognitiva para interpretar el aprendizaje mediado por tecnología. Recuperado de: http://sistemanodalsinaloa.gob.mx/archivoscomprobatorios/12_capitulolibro/508.pdf

Mora, P. (2003) Leer es elegir. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. N° 23. Universidad Complutense de Madrid, Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero23/leer.html>

Ortiz, M. (2006) Propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica. Lima: Fe y Alegría.

Paiz, A. (2016) Eficacia del programa Lectópolis en el nivel de comprensión de lectura en los alumnos de primero básico del colegio Enrique Novella Alvarado, sanarate el progreso. (Tesis de pregrado) Universidad Rafael Landívar, Guatemala de la Asunción. Recuperado de: <https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj2o6jEpvDTAhXE8CYKHakkD08QFgggMAA&url=http%3A%2F%2Frecursosbiblio.url.edu.gt%2Ftesisjem%2F2016%2F05%2F43%2FPaiz-Ana.pdf&usg=AFQjCNGR8B-XziBYm8fWQ63J6cwD96rPbQ>

Quintana, H. (2010), Comprensión Lectora. Recuperado de [www.psicopedagogia.com //articulos/? Artículo=394](http://www.psicopedagogia.com/articulos/?Articulo=394).

Quiroz, D. (2015) Programa de Comprensión Lectora para Niños de Tercer Grado de Educación Primaria de una Institución Educativa Estatal del Distrito de Chorrillos. (Tesis de Maestría) Universidad Ricardo Palma, Lima. Recuperado de:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwio1Yeww-bTAhVDfiYKHTSxBo8QFggIIMAA&url=http%3A%2F%2Fcybertesis.urp.edu.pe%2Fbitstream%2Furp%2F739%2F1%2Fquiros_dp.pdf&usg=AFQjCNEaqwC4qfmqNbAVjrNig6VvKAnACDg

Ramírez, E. (Comp.) (2005) Lectura: presente, pasado y futuro. México: Universidad nacional Autónoma de México

Recasens, M. (2005) Actividades para mejorar como lectores. Barcelona: Planeta DeAgostini.

Rojas, E. (1998) El usuario de la información. Costa Rica: UNED.

Ruiz, A. (2007) Estrategias de Comprensión Lectora: Actividades y Métodos. Recuperado de:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjA2sfakDTAhVMQyYKHQh6C-YQFggIIMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eapnoubarris.com%2Findex.php%2Frecinfpri%2Fdoc_download%2F1019-estrategias-comprension-lectora&usg=AFQjCNGXRN7u3tzQB62WMbElomS5nfmHVg

Ramos, E. (2008). El proceso de la Comprensión lectora. Obtenido el 6 de marzo del 2008 de [http:// www.gestiopolis.com/.../ comprensión de lectura y comunicación-cla...](http://www.gestiopolis.com/.../comprensión-de-lectura-y-comunicación-cla...)

Sánchez, D. (2008) Niveles de Comprensión Lectora. Obtenido en febrero del 2008 de www.librosperuanos.com/librosylectura/detalle/00000000032

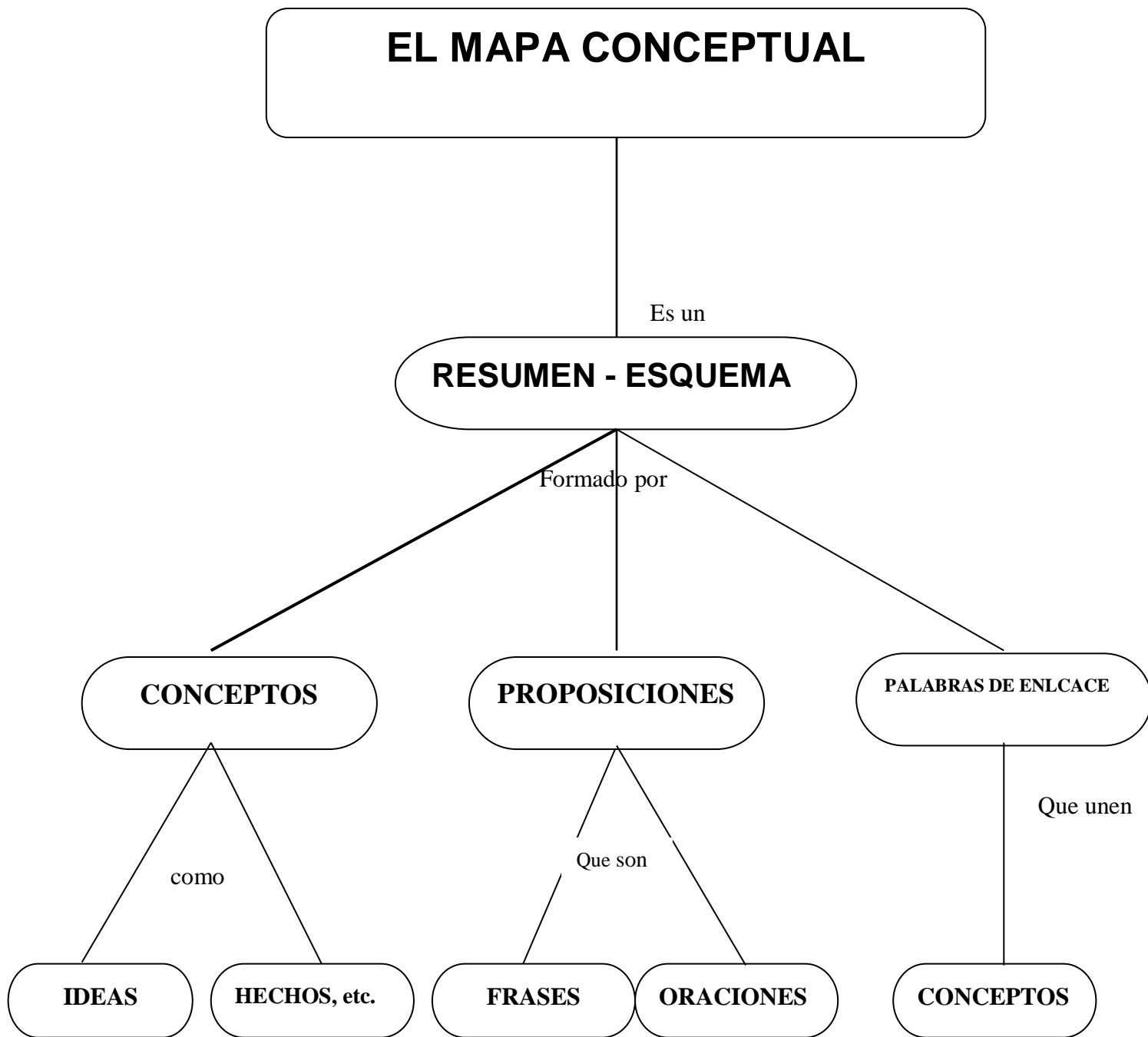
Santiváñez, N. y Véliz, L. (2012) Estrategias metacognitivas para la comprensión lectora y el rendimiento académico en el área de comunicación en estudiantes del primer grado de secundaria de la institución educativa "Santa Isabel"- Huancayo- 2011. (Tesis de Maestría) Universidad César Vallejo, Trujillo. Recuperado de: https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjh1I6Ko-fTAhWrhVQKHbK5C5kQFggkMAA&url=https%3A%2F%2Fnoetito.files.wordpress.com%2F2012%2F11%2Fresumen-de-tesis-noe-definitivo.docx&usq=AFQjCNE3_C4ePaldiZ8pPaw-hEZpEp2UQw

Satiuste, V. y Marciales, G. Propuesta de modelo de comprensión de textos: un estudio exploratorio descriptivo desde la diversidad de comprensiones. Recuperado de: <http://www.geocities.ws/luisaferrante65/COMPRENSIONdelaLECTURA/comprensionlectora1.html>

Smith, F. (2003) Comprensión lectora. México: Trillas.
Sprovera, M. (2014) ¿Por qué Velocidad Lectora? Recuperado de: <http://recursos.mundoescolar.org/items/show/100004>

Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña (2012) PEI 2012-2016. Recuperado de: https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj7jaL2l63WAhULfiYKHZq2DL0QFggkMAA&url=https%3A%2F%2Fufps.o.edu.co%2Fftp%2Fpdf%2Fdocumentos%2FPEI5.pdf&usq=AFQjCNHVRj2u_gi9vpF1cxme8jFlz8MSMw

ANEXOS



ORGANIGRAMA

Tema: Estructura Jerárquica de la alcaldía,

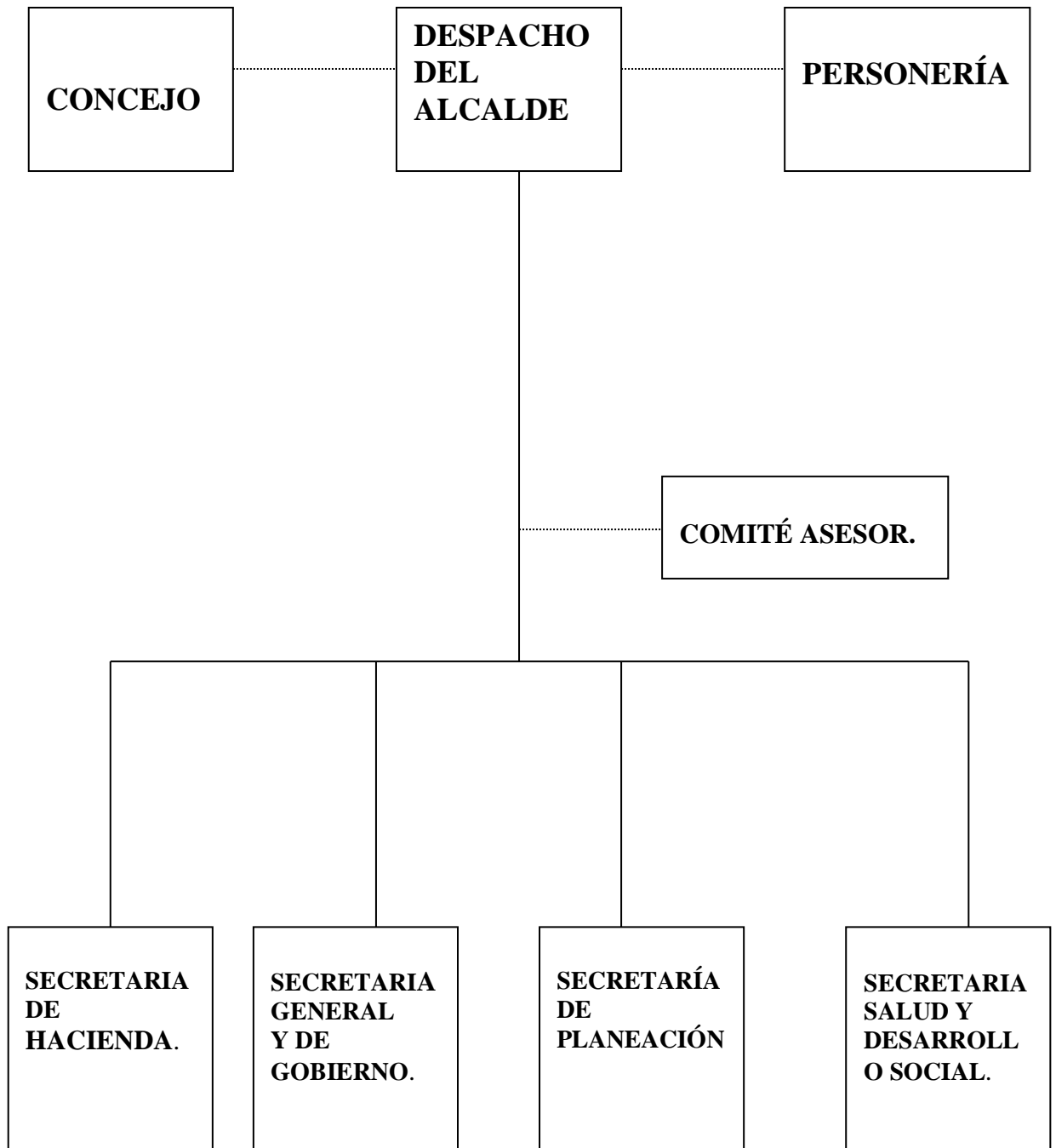
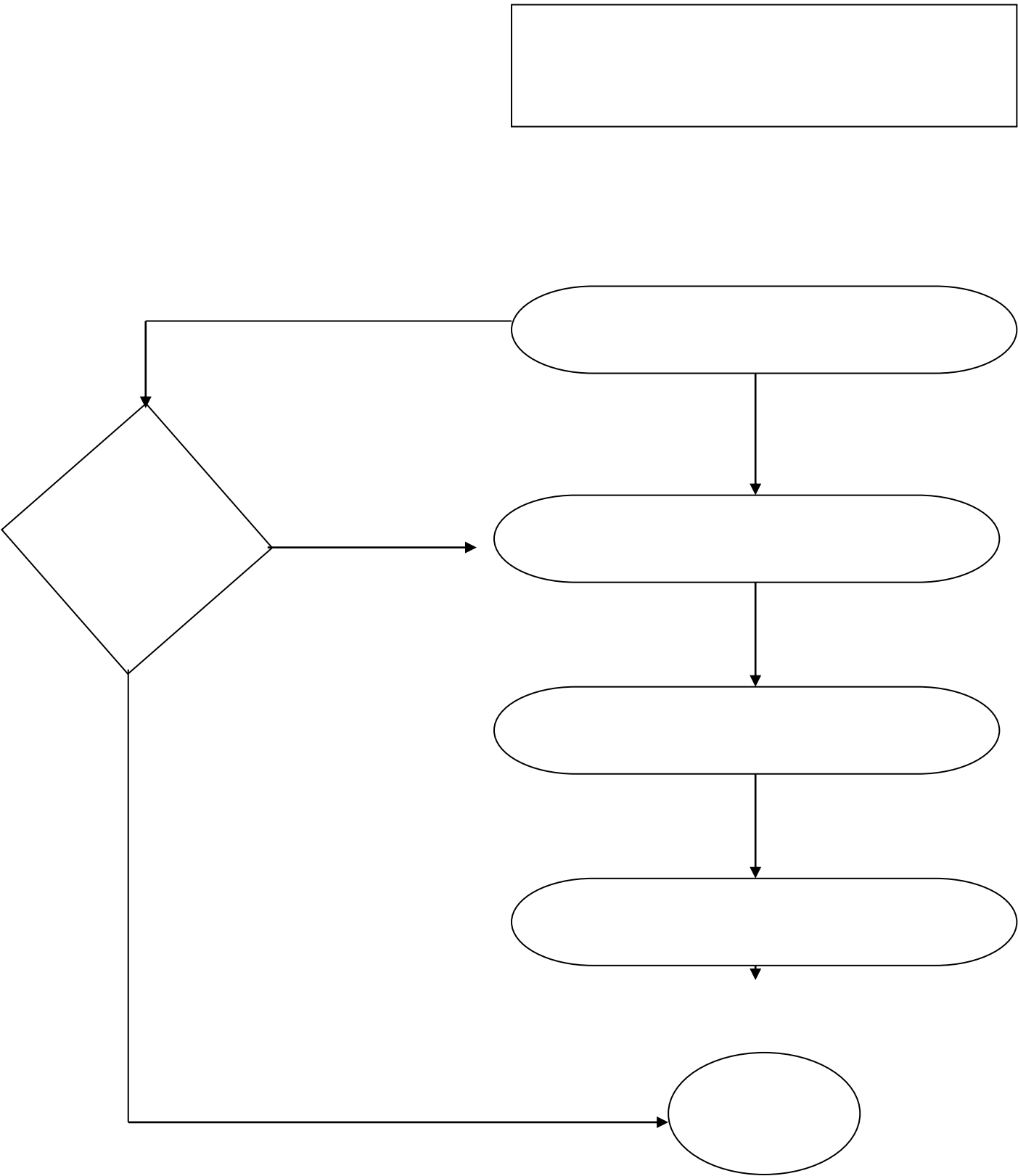
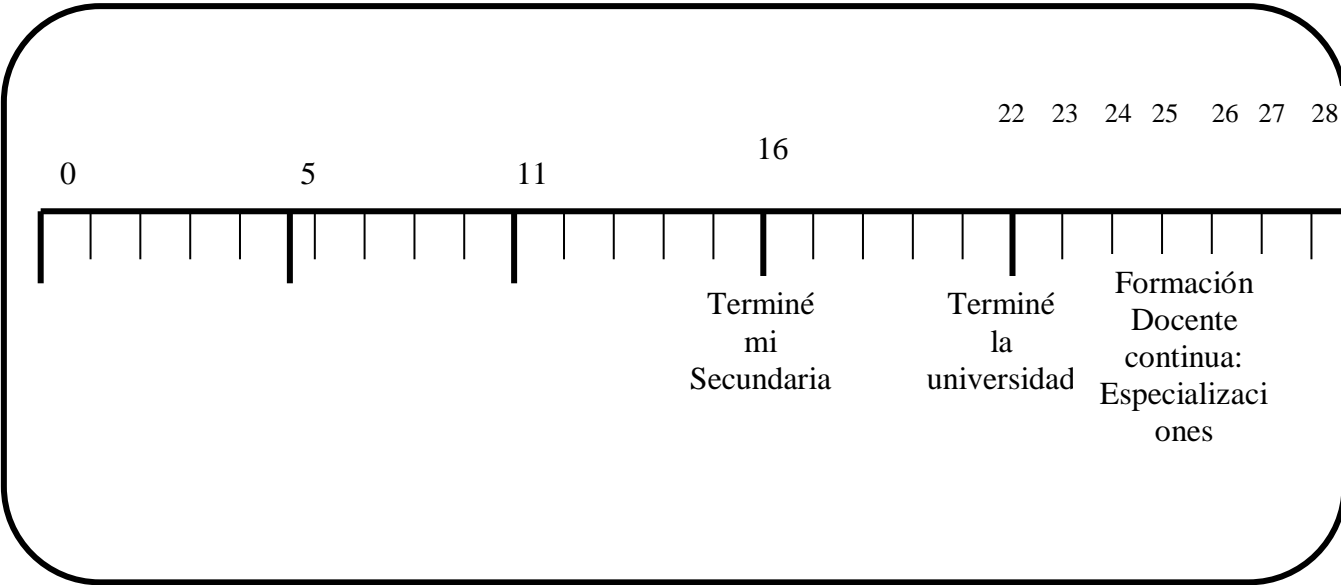


DIAGRAMA DE FLUJO



LINEA DE TIEMPO



LISTA DE COTEJO DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE.

1.- Atrae la atención de los alumnos activando los saberes previos.

Nada ()
Poco ()
Mucho ()

2.- Informa a los alumnos del contenido y objetivo de la clase que van a recibir

No ()
Si ()

3.- Motiva a los alumnos explicando la utilidad de la habilidad de lo que van a aprender.

Nada ()
Poco ()
Mucho ()

4.-Muestra ejemplos de lo que se va a enseñar para que el alumno entienda claramente lo que va a aprender.

Si ()
No ()

5.- Participa activamente mostrando, explicando, describiendo y demostrando la habilidad en cuestión.

Si ()
NO ()

6.- El profesor interacciona y comparte responsabilidad con los alumnos.

Si ()
No ()

7.- los alumnos participan y elaboran respuestas.

Si ()
No ()

8.-El profesor hace un seguimiento de la adquisición de la habilidad del alumno y retroalimenta.

Si ()
No ()

9.- El profesor orienta y corrige en la práctica de la habilidad a los alumnos.

Si ()
No ()

10.-Proporciona señas para asegurar éxito en la ejecución de la habilidad.

Si ()
No ()

11.- Reenseña aspectos no asimilados de la habilidad.

Si ()
No ()

12.- El profesor delega la responsabilidad del aprendizaje en el alumno.(Aplicación independiente de la habilidad)

Si ()
No ()

13.- Diagnostica si hay dificultades en el aprendizaje de la habilidad.

Si ()
No ()

14.- Promueve discusiones sobre dificultades encontradas en el aprendizaje.

Si ()
No ()

Cuestionario para aplicar a Docentes

Estimado Profesor la presente es una encuesta con fines de investigación agradecemos con anticipación se sirva marcar sus respuestas con una "X" el recuadro respectivo

1.- Lee bibliografía sobre comprensión lectora y su enseñanza a los alumnos.

a) Frecuentemente

b) a veces

C) Nunca

En caso de leer refiera algunos autores o títulos de la bibliografía que leyó en los últimos años

.....
.....

2.- Ha recibido alguna capacitación sobre la enseñanza de la comprensión lectora a estudiantes.

a) Si

b) No

Indique en qué consistió la capacitación

.....
.....

3.- Ha realizado algún estudio o investigación sobre las habilidades que deben desarrollarse en los alumnos para mejorar la comprensión lectora.

a) Si

b) No

4.- Utiliza algún método para la enseñanza de la comprensión lectora de sus alumnos.

a) Si

b) No

Indique cual.....
.....

5.- Desarrolla prácticas o talleres de comprensión lectora con sus estudiantes en el salón de clases.

a) Frecuentemente

b) A veces

c) Nunca

¿Explique en qué consisten esas prácticas?

.....
.....

CUESTIONARIO PARA APLICAR A ESTUDIANTES

Estimado alumno la presente es una encuesta con fines de investigación agradecemos con anticipación se sirva marcar sus respuestas con una “X”, en el recuadro respectivo.

1.- Tus profesores te han enseñado algún método para tener lectura comprensiva.

- a) Si b) No

2.- ¿Cuando lees, lo haces teniendo en cuenta los signos de puntuación?

- a) Si b) No

3.- ¿Cuando lees textos memorizas lo que lees empleando las mismas palabras del autor?

- a) Frecuentemente b) A veces c) Nunca

4.- ¿Cuándo lees comprendes totalmente lo que lees?

- a) Frecuentemente b) A veces c) Nunca

5.- El Léxico o vocabulario de los textos que lees los encuentras:

- a) Demasiado difícil desconocido y abstracto ()
b) Medianamente difícil ()
c) Poco difícil ()
d) Fácil, conocido y sencillo ()

TEST DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

VIOLETA TAPIA MENDIETA Y MARITZA SILVA ALEJOS

INSTRUCCIONES

Este cuadernillo contiene diez fragmentos de lectura, seguidos cada uno de ellos, de cuatro preguntas.

Después de leer atentamente cada fragmento, identifique la respuesta correcta entre las que aparecen después de cada pregunta. En la hoja de respuesta encierre en un círculo la letra que corresponda a la respuesta correcta o escriba los números según las instrucciones específicas que aparecen en el texto.

No escriba nada en este recuadro.

FRAGMENTO Nº 1

Los árboles de la goma son encontrados en Sudamérica, en Centro América, Este de las Indias y África.

Para extraer el látex o materia prima, se hace un corte vertical, circular o diagonal en la corteza del árbol. Una vasija pequeña, usualmente hecha de arcilla o barro, es conectada al tronco del árbol. Cada noche los extraedores depositan el contenido en pocillos que luego son vaciados dentro de un envase.

El látex recogido es vertido dentro de un tanque o tina que contiene un volumen igual de agua. La goma es coagulada o espesada por la acción de la dilución del ácido acético. Las partículas de la goma formadas densamente, se parecen a una masa extendida. Al enrollar, lavar y secar esta masa se producen variaciones en la goma, en el color y en la elasticidad.

1. La goma se obtiene de :

- | | |
|------------|--------------|
| a) minas | c) arcilla |
| b) árboles | d) minerales |

2. El ácido usado en la producción de la goma es:

- | | |
|------------|----------------|
| a) nítrico | c) clorhídrico |
| b) acético | d) sulfúrico |

3. De las seis expresiones siguientes, seleccione una que pudiera ser el mejor título, para cada uno de los tres párrafos de la lectura. En la hoja de respuesta, donde aparecen las mismas expresiones, coloque el número "1" en la línea de la derecha, de la expresión que seleccione como título para el primer párrafo y los números "2" y "3" para los párrafos segundo y tercero respectivamente:

- | | |
|--------------------------------------|-------|
| a) Países | ----- |
| b) Localización del árbol de la goma | ----- |
| c) Recogiendo la goma | ----- |
| d) Extracción del látex | ----- |
| e) Transformación del látex. | ----- |
| f) Vaciado en vasijas. | ----- |

4. En su hoja de respuesta, numere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha, según el orden en que se presentan en la lectura.

- | | |
|---------------------------------|-------|
| a) Recogiendo el látex | ----- |
| b) Mezclando el látex con agua. | ----- |
| c) Coagulación del látex. | ----- |
| d) Extracción del látex. | ----- |

FRAGMENTO Nº 2

Durante once años, Samuel Morse había estado intentando interesar a alguien sobre su invención del telégrafo, soportando grandes dificultades para llevar a cabo su experimentación.

Finalmente en 1843, el congreso aprobó una partida de 30,000 dólares para éste propósito; y así Morse pudo ser capaz de realizar rápidamente su invención del telégrafo.

En la primavera de 1844, cuando los partidos políticos estaban acabó sus convenciones el telégrafo estaba listo para su aplicación práctica. Este instrumento fue capaz de notificar a los candidatos y a la gente de Washington de los resultados de Convención, antes de que se pudiera obtener información por otros medios. Este hecho despertó interés público y hubo un consenso general de que un acontecimiento importante estaba sucediendo. De esta manera, el sistema del telégrafo creció rápidamente en treinta años y se extendió en el mundo entero.

Al principio el telégrafo fue mecánicamente complicado, pero con una constante investigación el instrumento llegó a ser más simple. En los últimos tiempos, sin embargo, con la complejidad de la vida moderna el sistema ha llegado ser más complicado. Cada ciudad tiene un sistema intrincado de cables de telégrafo sobre la superficie en las calles y aún los continentes están conectados por cables a través del océano.

El desarrollo del telégrafo ha acercado a todo el mundo, proveyéndole de un método donde las ideas y los mensajes del mundo entero pueden ser llevados y alcanzados a todos en un mínimo de tiempo. Este hecho ha sido grandemente acelerado por el perfeccionamiento de la telegrafía sin hilos.

5. Un sistema intrincado es:

- a) complicado
- b) antiguo
- c) radical
- d) intrínseco

6. Cuando Morse deseaba experimentar en su invención, significaba:

- a) La aplicación de principios.
- b) Poner a prueba una hipótesis
- c) Llevar a la práctica una idea
- d) Realizar experiencias

7. En su hoja de respuestas, numere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha según el orden en que se presentan en la lectura.

- a) La demostración práctica del telégrafo
- b) La ampliación del uso del telégrafo
- c) Los efectos del telégrafo
- d) Los esfuerzos del inventor

8. De las siguientes expresiones, elija usted el mejor título para todo el Fragmento:

- a) Los efectos del telégrafo
- b) El telégrafo
- c) El perfeccionamiento del telégrafo
- d) La telegrafía sin hilos

FRAGMENTO Nº 3

A muchas orillas de distancia de los centros civilizados, encerrado en esa obscuridad infernal, sufriendo los rigores de la lluvia que azotaba mi cuerpo casi desnudo, sin comer, me sentía aislado, sólo, con el alma aprisionada por la selva. La tormenta deprime, la obscuridad aísla. Allí junto, tal vez casi rozándome estaban tres hombres mal cubiertos de harapos como yo, y, sin embargo, no los veía ni los sentía. Era como si no existieran. Tres hombres que representaban tres épocas diferentes.

El uno - Ahuanarí- autóctono de la región, sin historia y sin anhelos, representaba el presente resignado, impedido de mirar el pasado de donde no venía, incapaz de asomarse al porvenir de donde no tenía interés en llegar. Veíasele insensible a los rigores de la naturaleza e ignorante de todo lo que no fuera su selva. El otro – El matero – se proyectaba hacia el porvenir.

Era de los forjadores de la época de la goma elástica, materia prima que debía revolucionar en notable proporción, la industria contemporánea. Nuestro viaje le significaba uno, soportando los rigores invernales, hacía la casita risueña que le esperaba con afecto, a la orilla del río. Y el último – Sangama – pertenecía al pasado, de donde venía a través de depuradas generaciones y esplendorosos siglos, como una sombra, como un sueño vivido remotamente, al que se había aferrado con todas las energías de su espíritu. Como adaptarse es vivir y éste era el único desadaptado de los tres, se me antojaba vencido, condenado a pertenecer a la postre.

9. En relación con el medio, Ahuanarí representaba:

- a) un personaje común.
- b) un inmigrante de la región.
- c) un foráneo del lugar.
- d) un nativo de la región.

10. En el fragmento, se describe a estos tres personajes pertenecientes a tres épocas:

- a) similares b) diferentes c) análogas d) coetáneas

11. Escoja entre las siguientes expresiones, el título más conveniente para el fragmento:

- a) la visión de un selvático
- b) la caracterización de tres personajes en la selva
- c) la concepción del mundo en la selva
- d) la selva y su historia

12. Sangama es un personaje proveniente de:

- a) grupos civilizados
- b) generaciones sin historia
- c) un pasado glorioso
- d) una historia sin renombre

FRAGMENTO Nº 4

Hacia el final del siglo XVIII, los químicos empezaban a reconocer, en general, dos grandes clases de sustancias:

Una estaba compuesta de minerales que se encontraban en la tierra y en el océano, y los gases simples de la atmósfera.

Estas sustancias soportaban manipulaciones enérgicas tales como el calentamiento intenso, sin cambiar su naturaleza esencial y además, parecían existir independientemente de los seres vivos. La otra clase se encontraba únicamente en los seres vivos, o en los restos de lo que alguna vez fue un ser vivo y estaba compuesto por sustancias relativamente delicadas, que bajo la influencia del calor humeaban, ardía y se carbonizaban o incluso explotaban.

A la primera clase pertenecen, por ejemplo la sal, el agua, el hierro, las rocas; la segunda, el azúcar, la gasolina, el aceite de oliva, el caucho.

13. El primer grupo de sustancias se refiere a:

- a) Cuerpos gaseosos
- b) minerales
- c) sales marinas
- d) gases simples

14. Este fragmento versa sobre:

- a) transformación de las sustancias de la naturaleza
- b) fuentes químicas
- c) sustancias de los seres vivos
- d) clasificación de los cuerpos de la naturaleza

15. Señale usted la respuesta que no corresponde a la característica del primer grupo de sustancias.

- a) no dependen de la naturaleza viviente.
- b) son relativamente fuertes
- c) no sufren transformaciones
- d) son sustancias combustibles

FRAGMENTO Nº 5

Muchas de las sustancias químicas que aumentan el coeficiente de mutaciones también aumentan la incidencia del cáncer. Las sustancias químicas que aumentan la incidencia del cáncer (Carcinógenas), se han encontrado en el alquitrán de hulla y hay quienes pretenden que la tecnología moderna han aumentado los peligros químicos, en relación con el cáncer, igual que el riesgo de las radiaciones.

La combustión incompleta del carbón, el petróleo y el tabaco, por ejemplo pueden dar lugar a carcinógenos que podemos respirar. Recientemente, se ha descubierto en el humo del tabaco sustancias que en ciertas condiciones han demostrado ser carcinógenos para algunas especies de animales (es de prevenir que también sean carcinógenos para los seres humanos) pero no existe ninguna prueba experimental directa de ello, puesto que, evidentemente, no pueden hacerse en el hombre experimentos para producir cáncer artificial por medio de carcinógenos potenciales. De todos modos, la relación posible entre el hábito de fumar y el aumento en la incidencia del cáncer pulmonar se está discutiendo rigurosamente en la actualidad.

16. un carcinógeno se refiere a:

- a) mutaciones de las células
- b) sustancias químicas que producen cáncer
- c) cáncer artificial
- d) cáncer

17. Según el autor, existen:

- a) relación directa entre el coeficiente de mutaciones de las células y el Cáncer
- b) relación entre las sustancias químicas y las mutaciones
- c) relación entre el efecto de las radiaciones y sustancias químicas
- d) relación directa entre los avances tecnológicos y los riesgos químicos

18. Se presume que el tabaco es un carcinógeno potencial porque:

- a) existen pruebas experimentales con los seres humanos
- b) se produce experimentalmente cáncer artificial en cierta clase de animales.
- c) existe mayor incidencia de cáncer pulmonar en fumadores
- d) las radiaciones afectan el organismo

19. A través de la lectura se puede deducir:

- a) la combustión incompleta del carbón produce cáncer
- b) la tecnología moderna aumenta los peligros químicos en relación al Cáncer
- c) en la atmósfera se encuentran elementos carcinógenos
- d) no hay pruebas definitivas sobre la relación entre las sustancias químicas y el Cáncer humano.

FRAGMENTO Nº 6

Señalaremos en primer lugar - con referencia a la población que habita dentro de nuestras fronteras, a la cual nos referimos todo el tiempo cuando mencionamos al Perú o a los peruanos - que difícilmente puede hablarse de la cultura peruana en singular. Existe más bien una multiplicidad de culturas separadas, dispares además en nivel y amplitud de difusión correspondientes a diversos grupos humanos que coexisten en el territorio nacional.

Piénsese, por ejemplo en las comunidades hispanohablantes, en las comunidades quechua hablantes, y en las comunidades con otras lenguas; en la occidentalidad costeña, la indianidad serrana y el regionalismo selvático, en el indio, el blanco, el cholo, el negro, el asiático, el europeo, como grupos contrastados y en muchos recíprocamente excluyentes; en el hombre del campo, en el hombre urbano y el primitivo de la selva, en el rústico de las apartadas zonas del país y el refinado intelectual de Lima, a los cuales se viene agregar como otros, tantos sectores diferenciados, el artesano, el proletario, el pequeño burgués, el profesional y otros sectores de clase media, el campesino, el latifundista provinciano y el industrial moderno, pero no hablar de las diferencias religiosas y políticas que entrecruzándose con los anteriores, contribuyen a la polarización de la colectividad nacional. Este pluralismo cultural que en un esfuerzo de simplificación, algunos buscan reducir a una dualidad, es pues un rasgo típico de nuestra vida actual.

20. El tema expuesto se ubica dentro de:
- a) Literatura b) economía c) ecología d) ciencias sociales
21. Para el autor, la cultura Peruana significa:
- a) subculturas de limitada expresión
 - b) multiplicidad de culturas separadas
 - c) uniformidad cultural de los grupos humanos
 - d) subculturas de un mismo nivel de desarrollo.
22. La polarización de la colectividad nacional se refiere a:
- a) reciprocidad excluyente de los grupos humanos
 - b) sectores diferenciados de trabajadores
 - c) grupos humanos contrastados
 - d) carácter dual de la colectividad nacional.
23. La idea central del texto versa sobre:
- a) El pluralismo cultural del Perú.
 - b) la coexistencia de los grupos humanos en el Perú.
 - c) la singularidad de la cultura Peruana.
 - d) el dualismo de la cultura Peruana.

FRAGMENTO Nº 7

La vida apareció en nuestro planeta hace más de tres mil millones de años y desde entonces ha evolucionado hasta alcanzar el maravilloso conjunto de las formas orgánicas existentes.

Más de un millón de especies animales y más de doscientas mil especies de vegetales han sido, identificadas mediante los esfuerzos de naturalistas y sistemáticos del siglo XIX y XX. Además, los paleontólogos han desenterrado una multitud de formas extintas.

En términos muy generales, se ha calculado que el número de especies de organismos que han existido desde que hay vida en la tierra es superior a mil millones. Es posible que aún existan unos cuatrocientos quince millones. Si bien ciertas clases de organismos, como aves y mamíferos, están bien catalogados, es indudable que muchas otras especies todavía no han sido descubiertas o formalmente reconocidas, sobre todo entre los insectos, clase en la que se encuentra el número más grande de formas clasificadas.

24. El estudio de las especies ha sido realizado por:

- a) biólogos y antropólogos
- b) paleontólogos y naturalistas.
- c) naturalistas y geólogos
- d) antropólogos y paleontólogos

25. Una conclusión adecuada sería:

- a) todas las especies han sido clasificadas.
- b) aves y mamíferos ya se encuentran catalogadas.
- c) en los insectos se encuentra un número más grande de formas clasificadas
- d) existen especies aún no descubiertas y clasificadas.

26. Escoja entre las siguientes expresiones el mejor título para el fragmento:

- a) investigaciones científicas
- b) formación de las especies
- c) número de seres vivos en el planeta
- d) evolución de las especies

FRAGMENTO Nº 8

Sobre Un enorme mar de agua fangosa, ha crecido esta vegetación extraña. La constituye exclusivamente el renaco, planta que progresa especialmente en esos lugares o en los pantanos, donde forman compactos bosques. Cuando brota aislado, medra rápidamente. De sus primeras ramas surgen raíces adventicias, que se desarrollan hacia abajo buscando la tierra, pero si cerca de algunas de ellas se levanta un árbol de otra especie se extiende hasta dar con él, se enrosca uno o varias en el tallo y sigue su trayectoria a la tierra, es la que se interna profundamente.

Desde entonces, el renaco enroscado como una larga serpiente, va ajustando sus anillos en proceso implacable de estrangulación que acaba por dividir el árbol y echarlo a tierra. Como esta operación la ejecuta con todos los árboles que tienen cerca, termina por quedarse sólo. De cada una de las raigambres que sirviera para la estrangulación, brotan retoños que, con el tiempo se independizan del tallo madre. Y sucede con frecuencia que cuando no encuentran otras especies de donde prenderse, forman entre sí un conjunto extraño que se diría un árbol de múltiples tallos deformados y de capas que no coinciden con los troncos. Poco a poco, desenvolviendo su propiedad asesina, el renaco va formando bosque donde no permite la existencia de ninguna clase de árboles.

27. El renaco es una planta que crece especialmente en

- a) Tierra fértil
- b) En las inmediaciones de la selva
- c) A las orillas de un río
- d) En lugares pantanosos

28. El fragmento versa sobre:

- a) La caracterización de la selva
- b) La vegetación de los bosques
- c) La descripción de una planta
- d) El crecimiento de las plantas

29. El renaco es una planta, cuya propiedad es:

- a) Destructiva
- b) medicinal
- c) Decorativa
- d) Productiva

30. La descripción de la planta se ha realizado en forma:

- a) Geográfica
- b) Histórica
- c) Científica
- d) Literaria

FRAGMENTO N° 9

El régimen económico y político determinado por el predominio de las aristocracias coloniales, que en algunos países hispanoamericanos subsiste todavía aunque es irreparable y progresiva disolución, ha colocado por mucho tiempo a las universidades de América Latina bajo tutela de estas oligarquías y de su clientela.

Convertida la enseñanza universitaria es un privilegio del dinero, y de la casta, o por lo menos de una categoría social absolutamente ligada a los intereses de una y otra, las universidades han tenido una tendencia inevitable a la burocratización académica. El objeto de las universidades parecía ser principalmente, el de proveer de doctores a la clase dominante. El incipiente desarrollo, el mísero radio de la institución pública, cerraba los grados superiores de la enseñanza a las clases pobres. Las universidades acaparadas intelectual y materialmente por una casta generalmente desprovista de impulso creador, no podían aspirar siquiera a una función alta de formación y selección de capacidades. Su burocratización, las conducía, de modo fatal, al empobrecimiento espiritual y científico.

31. Según el autor en América Latina subsiste:

- a) El predominio de la aristocracia
- b) La oligarquía de las castas
- c) Privilegio de la clase dominante
- d) Las influencias extranjeras

32) La enseñanza académica ligada a los intereses económicos y políticos de una casta resulta:

- a) Privilegiada
- b) Burocratizada
- c) Capacitada
- d) Seleccionada

33. En su opinión ¿Cuál sería el mejor título para el fragmento?

- a) La educación superior en América Latina
- b) La enseñanza académica en las universidades de América Latina
- c) La enseñanza universitaria privilegiada en América Latina
- d) La calidad de la educación superior en América Latina

34. Para el autor, la aristocracia colonial en los países hispanoamericanos determinaba:

- a) La política administrativa del gobierno
- b) El tipo de instrucción pública
- c) El régimen político y económico
- d) El régimen económico.

FRAGMENTO Nº 10

El problema agrario se presenta, ante todo, como el problema de la liquidación de la feudalidad en el Perú. Esta liquidación debía ser realizada ya, por el régimen demo – burgués formalmente establecido por la revolución de la independencia. Pero en el Perú no hemos tenido en cien años de república, una verdadera clase burguesa, una verdadera clase capitalista. La antigua clase feudal camuflada o disfrazada de burguesía republicana ha conservado sus posiciones.

La política de desamortización de la propiedad agraria iniciada por la revolución de la independencia, como consecuencia lógica de su ideología, no condujo al desenvolvimiento de su pequeña propiedad. La vieja clase terrateniente no había perdido su predominio. La supervivencia de un régimen latifundista produjo en práctica el mantenimiento del latifundio. Sabido es que la desamortización atacó más bien a la comunidad. Y el hecho es que, durante un siglo de república, la propiedad agraria se ha reforzado y engrandecido a despecho del liberalismo teórico de nuestra constitución y de las necesidades del neoliberalismo teórico de nuestra economía capitalista.

35. No existía una verdadera clase burguesa porque:

- a) Los burgueses seguían siendo terratenientes
- b) Sus ideas eran liberales
- c) No eran latifundistas
- d) Eran capitalistas

36. La política de desamortización de la propiedad agraria significaba:

- a) Desarrollar la economía capitalista
- b) fortalecer la gran propiedad agraria
- c) Afectar el desarrollo de las comunidades
- d) Suprimir el régimen latifundista

37. El problema agrario en el Perú republicano es un problema de:

- a) Eliminación de la base capitalista
- b) Mantenimiento del feudalismo
- c) Eliminación de la propiedad privada
- d) Mantenimiento del régimen capitalista

38. La posición ideológica del autor frente a la propiedad privada es:

- a) Posición capitalista
- b) Posición liberal
- c) Posición demo – burguesa
- d) Posición comunista

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS.

VIOLETA TAPIA MENDIETA.

**ELABORACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN DE UN TEST DE COMPRENSIÓN DE
LECTURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y I CICLO DE
EDUCACIÓN SUPERIOR DE LIMA METROPOLITANA.**

MANUAL

LIMA - 1982

INTRODUCCIÓN

La presente publicación obedece al interés de poner al servicio de psicólogos, profesores y otros profesionales comprometidos, con la orientación psicoeducacional de nuestros adolescentes, de un instrumento psicométrico nacional, tanto en lo que respecta a la elaboración de su contenido así como a las normas para su valoración.

Uno de los propósitos del uso de tests de rendimiento en lectura, es obtener información que permita al docente establecer metas de enseñanza y desarrollar las habilidades lectoras del estudiante. La comprensión lectora constituye un aspecto del desarrollo de un sistema lingüístico complejo que ocurre dentro de una estructura de aprendizaje y representa una de las destrezas receptivas de comunicación que se utiliza para responder a múltiples necesidades funcionales y prácticas.

El aprendizaje necesita de la lectura como instrumento básico para que se lleve a cabo. La educación general, por lo tanto, considera que el campo de la lectura es de extrema importancia práctica y existe en la actualidad una preocupación en todo lo referente a ella, en especial, respecto al retardo en lectura, a variaciones en el rendimiento y a determinar los factores de los que dependen esas variaciones.

La observación implica el bajo rendimiento escolar que se registra en los grados de Educación Secundaria, confirman la hipótesis de que uno de los factores de estos fracasos es la deficiente habilidad de la lectura comprensiva. A pesar de que no se dispone de estudios experimentales en ésta área en nuestro medio, este problema ampliamente difundido no se ha enfrentado con programas de enseñanza de lectura que implique el uso de instrumentos de diagnósticos, como se ha demostrado recientemente en una investigación sobre el entrenamiento en técnicas de estudio y su influencia positiva en el mejoramiento de la habilidad para comprender un texto de lectura (Arbulú, 1979).

El presente trabajo da cuenta de los resultados sobre la elaboración y estandarización de un test de comprensión de lectura para jóvenes estudiantes de ambos sexos, entre 12 y 18 años de edad del nivel de Educación Secundaria, de 14 a 20 años del I ciclo de Educación Superior (ESEP) de Lima Metropolitana. Fue elaborado por Violeta Tapia y estandarizado conjuntamente con Maritza Silva.

En la construcción del test se han tomado en cuenta aspectos socio – culturales de nuestra realidad, tanto para la selección del contenido de los textos, así como la población estudiantil usuaria, en relación a los requerimientos de los objetivos educativos que sobre la habilidad de comprensión lectora se han propuesto en la currícula del sistema educativo peruano.

OBJETIVOS.

Los objetivos del trabajo se orientan al desarrollo y validación de un test de comprensión de lectura, así como a la elaboración de normas percentilares para Educación Secundaria y I ciclo de Educación Superior (ESEP) de Lima metropolitana.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL TEST DE COMPRENSIÓN DE LECTURA.

La comprensión de lectura es definida operacionalmente en el desarrollo del test, como una habilidad genérica que se manifiesta a través de las siguientes conductas específicas:

Informar sobre hechos específicos: Habilidad para reconocer la información del texto, utilizando la memoria.

Definir el significado de las palabras: Habilidad para identificar el concepto de los términos de la lectura.

Identificar la idea central del texto: Habilidad para identificar el tópico central del texto.

Interpretar hechos: Identificar el significado de partes del fragmento expresado con proposiciones diferentes.

Inferir sobre el autor: Determinar la intención, el propósito y el punto de vista del autor.

Inferir sobre el contenido del fragmento: extraer una conclusión de un párrafo con diferentes proposiciones.

Rotular: Identificar un título apropiado al texto de lectura.

Es evidente que estas habilidades no constituyen las únicas que describen la habilidad lectora. Dado que no existen datos concluyentes en las investigaciones realizadas para la definición de la lectura, se ha considerado la habilidad verbal como variable básica enfatizada en la educación escolar y consistente con estudios estadísticos de análisis factorial y varianza sobre resultados de la aplicación de tests de comprensión de lectura.

MÉTODO.

CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS ÍTEMS DEL TEST DE COMPRENSIÓN DE LECTURA.

El proceso del desarrollo del test ha comprendido una serie de pasos que se describen a continuación.

Selección de textos: Se recopilaron textos de lectura con diferente contenido, tanto de humanidades como de carácter científico, de autores peruanos. Los textos fueron consultados a educadores y especialistas en diversas áreas, seleccionándose quince de ellos para la elaboración de la prueba original.

Elaboración de ítems: Los ítems fueron en su mayor parte de selección múltiple con tres distractores y una respuesta correcta. Así mismo, se construyó un ítem de completamiento y dos de jerarquización. En total, se elaboraron 60 reactivos.

La medición de las habilidades específicas de la comprensión de lectura se realizó a través de los ítems cuyas respuestas requeridas se relacionaban con la selección de títulos, selección del significado apropiado de un término, selección de la mejor definición, información de hechos específicos, preguntas contestadas en un párrafo con palabras deferentes, inferencias sobre el contenido de un párrafo, información del autor. La relación entre los ítems y las habilidades se explicita a continuación:

Información de hechos: Ítems N°s. 1, 2, 13, 24, 27, 29.

Definición de significado: Ítems N°s. 5, 16.

Identificación de la idea central del texto: Ítems 14, 23, 28.

Interpretación de hechos: Ítems N°s. 4, 6,7, 9, 10, 12, 15, 17, 18, 21, 22, 31, 32, 36.

Inferencia sobre el autor: Ítems N°s. 37, 38.

Inferencia sobre el contenido del fragmento: Ítems N°s. 19, 20, 25, 30, 34, 35.

Rotular: Ítems N°s. 3, 8, 11, 26, 33.

Juicio de expertos: Se ha determinado la validez de contenido de los ítems y su dificultad relativa para la población donde se iba a utilizar la prueba a través de la opinión de los especialistas. Ello permitió dar una mayor claridad y especificidad a las preguntas.

Aplicación previa: El test original fue aplicado a un grupo de 100 sujetos de primero a quinto año de secundaria de dos centros estatales. El número de alumnos se distribuyó proporcionalmente por grado y sexo: 20 alumnos por año de estudios, haciendo un total de 50 varones y 50 mujeres.

Análisis de ítems: Los procedimientos de análisis de ítems utilizados han sido para determinar los índices de dificultad y discriminación. Como resultados de este análisis se seleccionaron diez textos de lectura con 38 reactivos; 8 con cuatro ítems y 2, con tres ítems. El orden de presentación de los textos fue establecido por el índice de dificultad promedio de los reactivos de cada texto.

Al considerar la distribución de los índices de dificultad y discriminación, la prueba comprende ítems fáciles, de dificultad intermedia y difícil.

Validez: Los tipos de validez establecidos fueron los de validez de contenido y validez empírica.

Los procedimientos de elaboración y selección de los ítems empleados en el desarrollo de la prueba ofrecen una evidencia de la validez de contenido.

Para la determinación de la validez empírica se tomó como medida de criterio el test de Habilidad Mental de California (Serie Intermedia). El índice de validez obtenido fue 0.58 con una variación de 33.64%. El índice de validez moderado podría explicarse por dos razones: a) El criterio para la correlación ha sido una variable relacionada con la comprensión de la lectura; la habilidad intelectual medida por el test de California, cuyo rendimiento depende de otras habilidades, además de la comprensión lectora. Se escogió dicha prueba porque era la única disponible para el propósito; y 2) la población muestral era relativamente homogénea pues ha estado constituida por alumnos provenientes de centros educativos estatales.

Confiabilidad: Se utilizaron dos métodos para establecer la confiabilidad del test: Test – retest, cuyo índice de correlación fue 0.53.

Índice de consistencia interna a través de la fórmula 21 de Kuder Richardson, cuyo valor fue 0.58. el error estándar de medición fue 3.01, significando que los valores límite superior e inferior en que puede variar el puntaje es de tres puntos.

Los índices de confiabilidad son igualmente moderados y guardan relación con los de validez.

RESULTADOS DE La ESTANDARIZACIÓN DEL TEST EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Muestra: Se seleccionaron originalmente tres sujetos, muestra representativa de la población estudiantil de los centros estatales de zona Urbana y pueblos jóvenes. Se utilizaron criterios estadísticos de tipo estratificado, poliepático sistemático – proporcional. Como consecuencia de la depuración de las pruebas y por las limitaciones materiales, el grupo quedó conformado por 2215 estudiantes.

Variables: Se han considerado las variables edad (12 a 18 años), sexo, escolaridad (cinco años de estudios); centro educativo (Educación Secundaria Común y Técnica), socio económica (Zona urbana y pueblo Joven). Estas variables se tomaron en cuenta para la selección de la muestra. Para efectos de la elaboración de normas, se escogieron las variables escolaridad y sexo.

Resultados: Los puntajes obtenidos fueron agrupados por grado de estudio y sexo. Se obtuvieron medidas de tendencia Central y dispersión (desviación estándar, varianza para cada grupo). Para determinar la significatividad de las diferencias entre los promedios en relación al grado y sexo, se realizaron las comparaciones respectivas utilizando el estadístico t a un nivel de significación de 0.05. Se demostró lo siguiente:

- a) El incremento de los puntajes fue significativo del 1^{ro} al 4^{to} año. Al no haberse hallado diferencias significativas entre 4^{to} y 5^{to}, estos años de estudio pudieron constituir un solo grupo, para la decisión se tomó después de las comparaciones entre los grupos en relación al sexo.
- b) No existieron diferencias significativas entre los sexos a excepción del 4^{to} año donde el índice de significatividad muestra una ligera ventaja de las mujeres.

La base de comparación elegida para dar significación a las puntuaciones directas obtenidas en las pruebas es el sistema de normas percentilares. Tomando en cuenta las diferencias significativas entre los puntajes promedios de los grupos comparados en relación al grado y sexo, se elaboraron las siguientes Normas Percentilares:

1º año: varones y mujeres

2º año: varones y mujeres

3º año: varones y mujeres

4º año: varones – 4º año; mujeres

5º año: varones y mujeres.

RESULTADOS DE LA ESTANDARIZACIÓN DEL TEST EN EL I CICLO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LIMA METROPOLITANA.

Muestra. La estandarización del test de comprensión de lectura se realizó con una muestra de 1492 sujetos del I ciclo de Educación Superior (ESEP), cuyas edades fluctuaban entre 14 y 20 años. Fue seleccionada al azar, representando el 40% de estudiantes de ambos sexos que cursaban tres semestres educativos en las ESEP de Lima Metropolitana.

Variables: se consideraron las variables edad, sexo y escolaridad (I, III y V Semestres).

Resultados: Los principales hallazgos fueron:

- a) Existe un incremento significativo en relación al semestre educativo.
- b) Las edades cronológicas no influyen directamente sino en función al semestre educativo, advirtiéndose un progreso por grupos de edad no por edad a edad.
- c) El progreso en relación a la edad tiene un límite (18 años), más allá del cual los puntajes medios tienden a decaer.
- d) Las diferencias entre los sexos son significativos cuando se comparan el rendimiento por escolaridad en los semestres I y III cuando se considera el rendimiento por edad, las diferencias entre los sexos desaparecen.

Se han desarrollado normas percentilares por semestre educativo y por edad. Las decisiones para la elaboración de las normas se basaron en los índices de significatividad de las diferencias entre los grupos al comparar los valores medios.

Por semestre educativo:

I semestre	: Varones
I semestre	: Mujeres
III semestre	: Varones
III semestre	: Mujeres
V semestre	: Varones y mujeres.

Por edad:

14, 15 y 26	: varones y mujeres
17 y 18 años	: varones y mujeres.

Los sujetos varones y mujeres de 19 y 20 años pueden ser evaluados con las normas correspondientes al semestre académico que cursan.

FICHA TÉCNICA.

Nombre	: Test de comprensión de Lectura.
Autor	: Violeta Tapia Mendieta.
Propósito	: Medida de la habilidad general de Comprensión lectora expresada en subdestrezas específicas.
Forma de administración	: Colectiva e individual
Usuarios	: Sujetos entre 12 – 20 años que cursan Educación Secundaria (III ciclo EBR) y I ciclo de Educación Superior (ESEP).
Tiempo de aplicación	: No hay límite de tiempo, normalmente toma entre 50' – 60' incluyendo período de instrucciones.
Corrección	: A mano, utilizando la clave de respuestas.
Puntuación	: Un punto por respuesta correcta. Puntaje Mínimo: 38

Estandarización	: Violeta Tapia Mendieta y Maritza Silva Alejos.
Aspectos normativos	: Baremo peruano, en una muestra representativa (Varones y mujeres) de Educación Secundaria y I ciclo de Educación Superior (ESEP). Se incluyen normas según grado de estudio, semestre y edad.
Significación	: El puntaje interpretado en función de los baremos percentilares permite apreciar el nivel de rendimiento global del sujeto expresando su posición dentro del grupo, lo cual está valorado a través de rangos.

NORMAS PARA LA APLICACIÓN.

Instrucciones Generales:

1. Familiarizarse con el contenido de la prueba y el sentido de las preguntas.
2. Cumplir con los requisitos habituales para la aplicación de pruebas psicológicas, en lo que respecta a la preparación del material, condiciones ambientales, motivación de los sujetos, etc.
 - a. Tener el material listo antes de empezar la prueba; cerciorarse del número requerido de cuadernillos y hojas de respuesta, y de que cada alumno tenga lápiz o lapicero.
 - b. El número de alumnos para la aplicación colectiva varía entre 30 y 50, debiendo estar presentes dos examinadores.
- 3.- El examinador debe atenerse a las instrucciones específicas de la prueba y confirmar de que todos los sujetos hayan entendido lo que tienen que hacer.
4. Se leerá en voz alta y pausada las instrucciones que aparecen en la carátula del cuadernillo de prueba.
5. Tomar el tiempo de inicio del test, y del término en cada alumno. Tomar un tiempo máximo de sesenta minutos al término de los cuales se recogerá la prueba.
6. Durante el desarrollo de la prueba comprobar si todos los sujetos marcan con un aspa una sola respuesta.

Instrucciones Específicas:

1. Antes de distribuir el cuadernillo de pruebas, explicar el motivo de la prueba diciendo: "Esta prueba que van a desarrollar tiene por objetivo determinar su capacidad de comprensión de lectura"
2. Añadir: "Se les va a entregar un cuadernillo y una hoja de respuesta. El cuadernillo no debe estar abierto hasta que se les indique"
3. Una vez distribuido el material, decir: "En la hoja de respuesta escriban sus nombres y apellidos, edad, etc. Ahora leamos las instrucciones que aparecen en la carátula del cuadernillo".
4. "Esta prueba no tiene tiempo limitado, pero ustedes tratarán de no perder el tiempo, trabajando lo más rápido que puedan pero con mucho cuidado. Si alguna lectura les parece difícil no se detengan y continúen con la siguiente, pero traten de contestar todas las preguntas".

"Ahora volteen la hoja y empiecen con el fragmento de Lectura Nº 1.

TEST DE COMPRENSIÓN DE LECTURA.

NORMAS PERCENTILARES PARA CENTROS EDUCATIVOS DE LIMA METROPOLITANA.

PERCENTIL	PUNTUACIÓN DIRECTA						RANGO
	1º año	2º año	3º año	4º varones	4º mujeres	5º año	
99	26 ó más	28 ó más	29 ó más	32 ó más	31 ó más	31 ó más	MUY SUPERIOR
98	25	27	28	31	30	30	
95	23-24	26	27	28-30	27-28-29	28-29	
90	22	25	25	27	26	27	
85	21	23-24	24	26	25	26	
80	21	23-24	24	26	25	25	
75	20	21-22	23	25	24	24	SUPERIOR
70	19	20	22	24	23	23	SUPERIOR MEDIO
60	18	19	21	23	22	23	
50	17	18	20	22	21	22	MEDIO
40	15-16	17	18-19	21	20	21	MEDIO INFERIOR
30	14	17	17	20	19	20	MUY INFERIOR
25	13	15-16	16	19	17-18	19	
20	12	14	15	18	15-16	18	
15	12	14	15	17	15-16	17	
10	10-11	12-13	14	16	14	16	
5	9	11	12-13	13-14-15	13	13-15	
2	7-8	9-10	10-11	11-12	11-12	11-12	
1	6 y menos	8 y menos	10-11 y menos	10 y menos	10 y menos	10 y menos	

TEST DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

(Hoja de Respuestas)

Nombre:.....

Edad:.....Sexo:.....

Fecha de nacimiento:.....Fecha de hoy:.....

I.E:.....Año y sección:.....

Inicio:.....Término:.....

Puntaje:.....

Fragm. N°1

- 1. a b c d
- 2. a b c d

- 3.a) Países _____
- b) Localización del árbol de la goma _____
- c) Recogiendo la goma _____
- d) Extracción del látex _____
- e) Transformación del látex _____
- f) Vaciando las vasijas _____

- 4. a) Recogiendo el látex _____
- b) Mezclando el látex con agua _____
- c) coagulación del látex _____
- d) Extracción del látex _____

Fragm. N°2

- 5. a b c d
- 6. a b c d
- 7. a) La demostración practica del
Telégrafo
- b) La ampliación del uso
- c) Los efectos del telégrafo
- d) Los esfuerzos del inventor
- 8. a b c d

Fragm. N° 3

- 9. a b c d
- 10. a b c d
- 11. a b c d
- 12. a b c d

Fragm. N° 4

- 13. a b c d
- 14. a b c d
- 15. a b c d

Fragm. N° 5

- 16. a b c d
- 17. a b c d
- 18. a b c d
- 19. a b c d

Fragm. N° 6

- 20. a b c d
- 21. a b c d
- 22. a b c d
- 23. a b c d

Fragm. N° 7

- 24. a b c d
- 25. a b c d
- 26. a b c d

Fragm. N° 8

- 27. a b c d
- 28. a b c d
- 29. a b c d
- 30. a b c d

Fragm. N° 9

- 31. a b c d
- 32. a b c d
- 33. a b c d
- 34. a b c d

Fragm. N° 10

- 35. a b c d
- 36. a b c d
- 37. a b c d
- 38. a b c d

Adams Sachs G. (1970)	Medición y evaluación en psicología. Educación y orientación. Edit. Herder, Barcelona.
Alarcón R. (1956)	Investigaciones sobre la comprensión y Rapidez en la Lectura. Lima.
American Psychological Association (1974)	Standards for Educational and Psychological test, Washington DC.
Arbulú C. R. (1980)	Eficacia de las técnicas de estudio en la comprensión de Lectura, los hábitos de estudio y el rendimiento académico. Tesis Bachiller en Psicología Lima.
Blumenfeld W. (1958)	Investigaciones sobre test de Inteligencia y ciertos aspectos de ella. Serie de estudios Pedagógicos (Nº 8) UNMSM
Bugelsky B. (1970)	Psicología del aprendizaje Aplicada a la enseñanza. Ediciones J. Betancer, Madrid.
Burgos J y Pérez M. (1977)	Efectos de un a Técnica de Análisis e Interpretación de textos en el Rendimiento de Lectura Comprensiva de Estudiantes Universitarios. Revista de Tecnología Educativa. Vol. Nº 5.
Chase Clinton (1976)	Elementary Statistical Procedures. Mc Graw Hill Book Company.
Escudero E. (1972)	La lectura como instrumento de Aprendizaje. Revista de educación. Santiago de Chile. Nº 41.
Farr, R (1979)	Reading: What can be Measured. International Research Fund. Newark, Delaware.
Garret, H. (1965)	Estadística aplicada en psicología y educación. Paidos, Buenos Aires.
Guilford, s. P. (1965)	Fundamental Statistical in Psychology and Education Mc Graw Hill Book, New York.
Gronlund N. (1973)	Medición y Evaluación en la enseñanza. Ed. Pax México.
Levine, S. y Freeman(1975)	Introducción ala medición en psicología y Educación. Ed. Paidos, Buenos Aires.
Tapia, V. (1974)	La percepción visual en niños con problemas de aprendizaje en lectura y escritura. Tesis Doctoral en educación. Lima. 74.
Thorndike R y Thorndike E. (1977)	Perspectiva in Measurement and evaluation: A study Guide, prepared by D. Mueller, John Wiley and Son USA.

