



# **UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”**

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO  
SOCIALES Y EDUCACIÓN**



**UNIDAD DE POSGRADO  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Modelo metodológico para la comprensión y  
construcción de textos como elemento motivador en la  
enseñanza aprendizaje**

## **TESIS**

**PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO  
DE DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**AUTORA:**

**M.Sc. Calero Núñez, Lucy María**

**ASESOR:**

**Dr. Campos Ugaz, Walter Antonio**

**LAMBAYEQUE – PERÚ  
2019**

# **MODELO METODOLÓGICO PARA LA COMPRENSIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS COMO ELEMENTO MOTIVADOR EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE**

---

**M.Sc. LUCY MARIA CALERO NUÑEZ**  
**AUTORA**

---

**Dr. WALTER ANTONIO CAMPOS UGAZ**  
**ASESOR**

**APROBADO POR**

---

**Dr. MANUEL ANTONIO BANCES ACOSTA**  
**PRESIDENTE DEL JURADO**

---

**Dra. DORIS NANCY DÍAZ VALLEJOS**  
**SECRETARIA DEL JURADO**

---

**Dra. MARÍA ELENA SEGURA SOLANO**  
**VOCAL**

## **DEDICATORIA**

***Con amor y admiración: A  
José y Consuelo, Francisco y  
Cleotilde; por su fortaleza, y  
amor.***

**Lucy**

## ÍNDICE

RESUMEN.....	7
ABSTRACT.....	8
INTRODUCCIÓN.....	9
<b>CAPÍTULO I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO Y SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.....</b>	<b>14</b>
1.1 Análisis del objeto de estudio y situación problemática.....	15
1.2 Diagnóstico de la investigación.....	20
1.3 Metodología.....	24
1.3.1 Hipótesis .....	24
1.3.2 Variables de estudio.....	25
1.3.2.1 Operacionalización de variables: .....	26
1.3.3 Tipo de estudio .....	28
1.3.4 Diseño de estudio.....	28
1.3.5 Población muestral.....	29
1.3.6 Método de investigación .....	29
1.3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	32
1.3.8 Métodos de análisis de datos .....	32
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>34</b>
2.1 Antecedentes de la investigación.....	35
2.2 Antecedentes históricos del proceso de comprensión y construcción de textos.....	39
2.3 Bases teórico – científicas .....	52
2.3.1 La comprensión y construcción de textos, desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. ....	52

2.4 Bases conceptuales.....	64
2.4.1 El texto, base del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural .....	64
2.4.2 La comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje. ....	69
<b>CAPÍTULO III: RESULTADOS Y MODELO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>74</b>
3.1 Resultados y propuesta de la investigación.....	75
3.2 Discusión de los resultados .....	80
3.3 Modelo metodológico de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje. ....	81
3.4 Explicación del modelo metodológico.....	82
3.5 Modelo metodológico para la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje, en alumnos de educación secundaria.....	83
3.5.1 Fundamentación del modelo metodológico.....	83
3.5.2 Argumentos del modelo metodológico .....	84
3.6 Presentación del modelo metodológico. ....	91
3.6.1 Objetivo del modelo metodológico.....	91
3.6.2 Principios que rigen el modelo metodológico. ....	91
3.6.3 Caracterización del modelo metodológico.....	93
3.6.4 Componentes del modelo .....	94
3.6.5 Precisiones metodológicas para la implementación del modelo.....	116
3.6.6 Precisiones metodológicas para la evaluación del modelo. .	119
3.6.7 Comportamiento de los indicadores propuestos en las dimensiones comprensión y construcción motivadoras.....	121
3.7 Característica de la validez y confiabilidad del Modelo Nivel de validez del Modelo .....	121
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>127</b>

<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>128</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>134</b>

## RESUMEN

Con el propósito de diseñar un modelo metodológico para la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje, se realizó una investigación de tipo propositiva y se emplearon métodos teóricos y métodos empíricos; los últimos se materializaron mediante un cuestionario de autorreporte, una encuesta y cuestionario de expresión de motivos que se aplicaron a una muestra de 30 estudiantes y 11 docentes de primero de secundaria de las diferentes áreas de la I.E “Karl Weiss” Chiclayo.

Los resultados de la valoración realizada por los expertos y del preexperimento efectuado, demuestran la pertinencia teórica y práctica que posee el modelo que se propone, para el desarrollo del proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje, en los estudiantes de primero de secundaria, una vez comprobado los avances de dicho proceso en el grupo de alumnos y profesores con los que se trabajó. De igual forma, se espera que este ayude a mejorar la realidad.

***Palabras claves:*** comprensión y construcción de textos, enseñanza- aprendizaje

## **ABSTRACT**

As the purpose to design a methodological model to comprehend and write texts as a motivational element for the teaching-learning process, this proactive research was done an empiric and theoretical methods were used; the empiric methods were a questionnaire of self-report, a survey and a questionnaire of expression of motives which were applied to 30 students and 11 teachers from the Educative Institution “Karl Weiss” of Chiclayo.

The results of the valuation done by experts and the result of the accomplished pre-experiment, showed the pertinence of empiric and theoretical methods which the model possesses and proposes to develop the process of comprehension and writing tests as motivational element for the teaching-learning process in the students of the Educative Institution “Karl Weiss” of Chiclayo. Once checked the advances of the process in the students and the teachers who were part of the research, moreover, it is expected that the model helps to better the reality.

**Key words:** comprehend and write texts, teaching-learning process



## INTRODUCCIÓN

La motivación por aprender adquiere una extraordinaria importancia para que se produzca con efectividad el proceso de formación de los estudiantes, lo cual se corresponde con la comprensión de su trascendencia dentro del aprendizaje. Y esta nueva era impone retos que reclaman la formación de estudiantes preparados para vencer obstáculos desde el punto de vista de la educación, con la seguridad de sus conocimientos, destrezas y motivaciones necesarias para lograr las competencias que requiere en nivel secundario en Educación Básica Regular y lograr un alumno que se desenvuelva en la sociedad de hoy.

Las escuelas afrontan grandes desafíos que originan cambios y transforman la realidad educativa, como resultado de la investigación científica. Una problemática no de hoy, sino de tiempos antiguos es la relacionada con la lengua materna, dada su importancia como medio de conocimiento y comunicación. Su enseñanza está vinculada al desarrollo de las ciencias que estudian al lenguaje, herramienta fundamental para la formación de las personas pues permite tomar conciencia de nosotros mismos, al organizar y dar sentido a nuestras vivencias y saberes. Con él se logra entrenar a los estudiantes en los procesos de significación; pero no con un fin en sí mismos, sino relacionados con el uso en sus diferentes contextos.

En el Perú, el Currículo Nacional (2016) plantea el Perfil de Egreso como la visión común e integral de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes al término de la Educación Básica Regular. Esta visión permite unificar criterios y establecer una ruta hacia resultados comunes que respeten nuestra diversidad social, cultural, biológica y geográfica. Se espera que desde el inicio de la escolaridad y de manera progresiva a lo largo de la Educación Básica se desarrollen y pongan en práctica los aprendizajes del perfil, en diversas situaciones vinculadas a las prácticas sociales.

La Educación Secundaria constituye el tercer nivel de la Educación Básica Regular y tiene una duración regular de cinco años. Ofrece a los estudiantes una formación humanista, científica y tecnológica, cuyos conocimientos se encuentran en permanente cambio. Afianza la identidad personal y social de los estudiantes.

En este sentido, se orienta al desarrollo de competencias para la vida, el trabajo, la convivencia democrática y el ejercicio de la ciudadanía, y permitir el acceso a niveles superiores de estudios. Esta da continuidad al desarrollo de las competencias de los estudiantes promovidos desde la Educación Inicial y Primaria. Busca que los estudiantes progresen hacia niveles del desarrollo de las competencias más complejas. La atención de los estudiantes considera los ritmos, estilos y niveles de aprendizaje, así como su pluralidad lingüística y cultural. Los estudiantes llevan un total de once áreas, siendo una de ellas Comunicación área que tiene por finalidad que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas para interactuar con otras personas, comprender y construir la realidad, y representarla.

Los aprendizajes que propicia el área de Comunicación y las otras áreas contribuyen a comprender el mundo contemporáneo, tomar decisiones y actuar éticamente en diferentes ámbitos de la vida.

Las últimas evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación ECE (Evaluación Censal a Estudiantes) 2014, 2015, 2016 corroboran la existencia de dificultades relacionadas con el proceso de comprensión y construcción textual, desde el punto de vista de su enseñanza y aprendizaje.

En el caso particular de la Institución Educativa “Karl Weiss” de Chiclayo, en las evaluaciones censales programadas por el Ministerio de Educación y por la propia Institución han revelado que las mayores dificultades de forma general y particular se basan en la comprensión y construcción de textos, así como en el uso de los diferentes tipos de textos.

También, las pruebas internacionales del *Programme for International Student Assessment* (PISA), (Cueto, 2001; Caro, 2004), los trabajos investigativos como parte de tesis de maestría y doctorados (Díaz Barriga 2002; Pinzás 1996; Cabanillas Alvarado 2004, Aliaga 2000; Ruiz Sánchez, 2000; Solé, 2000; Mijares, 2003; Barrera, 2004; Domínguez, 2007 y Piñera, 2007; Ramos, 2010, 2011; Cubas, 2007 y Córdova, 2006; entre otros) dan como resultado la relación que existe entre el proceso de comprensión y la construcción de textos, con la elaboración de resúmenes, toma de notas y la motivación por aprender.

También, la Tutoría en cada grado de educación secundaria, señala que la motivación por el aprendizaje está asociada al desarrollo que se tenga en cuanto a los procesos de significación que realizan los estudiantes.

Los acompañamientos por parte de las autoridades de la Institución dan cuenta que las estrategias utilizadas para la enseñanza- aprendizaje en todas las áreas no se dirigen desde el proceso de comprensión- construcción de textos hacia el aspecto motivacional. Esto indica que es importante la motivación en el aprendizaje; sin embargo, no se tiene en cuenta para lograrlo. Por lo que, el proceso de comprensión como construcción de textos no se ha dirigido a favorecer la motivación por aprender; de ahí que se identifique el siguiente Problema científico:

¿Cómo contribuir al desarrollo de la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje, en los estudiantes de 1er. año de educación secundaria del colegio “Karl Weiss” Chiclayo- Lambayeque 2015?

En esta perspectiva el objetivo general de la investigación se formuló de la siguiente manera: Diseñar un modelo metodológico para la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje, en alumnos de 1° año de educación secundaria del colegio “Karl Weiss” Chiclayo- Lambayeque-2015.

Asimismo, los objetivos específicos de la investigación son:

Determinar los referentes teóricos y metodológicos que sustentan el desarrollo de la comprensión y construcción de textos y su incidencia en la motivación en la enseñanza aprendizaje.

Diagnosticar el desarrollo actual de la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje en alumnos del 1° año de educación secundaria del colegio “Karl Weiss” Chiclayo- Lambayeque.

Precisar los elementos a tener en cuenta en el diseño del modelo metodológico que contribuya al desarrollo de la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje en alumnos del 1° año de educación secundaria del colegio “Karl Weiss” Chiclayo- Lambayeque.

Validar los resultados del modelo metodológico que se propone para desarrollo de la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje en alumnos del 1° año de educación secundaria del colegio “Karl Weiss” Chiclayo- Lambayeque.

Toda acerca del problema que se investiga revela los avances de la lingüística como ciencia, los cuales propiciaron el tránsito de la gramática tradicional, a la lingüística estructural y la lingüística del texto, los actos de habla, la actividad cognitiva, el intercambio de significados y la comprensión y construcción del discurso en la que interactúan aspectos sociales, culturales, ideológicos, vivenciales y otros.

En relación al fenómeno comunicativo, se destacan las ideas de Van Dijk, 2000; Graesser, 2000; Beaugrande, 2000 y Roméu, 2003, 2007. En este sentido, sobresalen las aportaciones de Pierce sobre las dimensiones del discurso: dimensión semántica, dimensión sintáctica, y dimensión pragmática. El estudio del fenómeno lingüístico desde esta perspectiva, se corresponde con la concepción actual acerca del análisis del discurso, cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia cognitivo-comunicativa y sociocultural del estudiante.

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, toma como referencias las investigaciones de la escuela histórico-cultural, sobre la unidad del pensamiento y el lenguaje, la relación entre significado y sentido y otras, las de la Psicología cognitiva, acerca de los procesos implicados en la comprensión y construcción de significados, como son las estrategias de lectura (Goodman, 1982), las macrorreglas de reducción de la significación (Van Dijk, 1980), la teoría de la modularidad para procesar la sintaxis (Fodor, 1983) y otros modelos cognitivos del discurso, así como de las estrategias metacognitivas, que le permiten autorregular el proceso de significación.

Los procesos de comprensión y construcción de textos son realizados por los docentes de las diferentes áreas y van desarrollando las competencias a lograr según el área específica. Por lo que, se enfatiza una adecuada, motivación para que el proceso comunicativo se efective.

El proceso comunicativo no solo es un proceso motivado, sino que produce motivación. Siendo este el objeto de investigación.

La presente investigación se basa en diseñar un modelo metodológico que contribuya al desarrollo de la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje, en alumnos de 1° año de educación secundaria del colegio “Karl Weiss”.

A continuación, se presenta la organización de los contenidos que comprende la estructura de nuestra investigación.

El capítulo I comunica el planteamiento del problema, la importancia de la investigación, los objetivos y la hipótesis.

En el capítulo II denominado marco teórico, abordamos los antecedentes de la investigación, las bases teóricas científicas y conceptuales, así como el texto, base del enfoque cognitivo comunicativo y socio cultural; y la comprensión y la construcción de textos en la enseñanza aprendizaje.

El capítulo III presenta el modelo metodológico, los fundamentos, argumentos, objetivo, principios, características, gráfica y validación.

También se presentan las conclusiones y las recomendaciones a las que llegamos producto de los resultados obtenidos en la investigación.

Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas que comunican nuestras indagaciones, así como información adjunta en los anexos correspondientes.

# **CAPÍTULO I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO Y SITUACIÓN PROBLEMÁTICA**

## **1.1 Análisis del objeto de estudio y situación problemática**

La lengua es un fenómeno social a través del cual los individuos manifiestan su cultura. Sin embargo, la metodología en la enseñanza aprendizaje evidencia el fracaso del modelo tradicional, centrado en los aspectos gramaticales y estructurales del código lingüístico. En razón de ello se observa que los estudiantes que pasan de nivel Primario a Secundario, demuestran no tener los conocimientos y destrezas necesarias que les capaciten para la comprensión y construcción de textos. Este aprendizaje fundamentado en la “práctica” y memorización de patrones estructurales no garantiza que el alumno pueda hacer uso del conocimiento adquirido para expresar en un momento determinado sus ideas o necesidades.

En coherencia con lo descrito, urge analizar el objeto de estudio desde una visión holística, considerando diferentes ámbitos: internacional-nacional-regional como se describe a continuación:

En América Latina, Ramos (2012) en su trabajo de investigación “La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales” en una escuela de Argentina da cuenta en una de sus conclusiones que a aplicación de un diagnóstico inicial es un punto de partida clave para poder observar cambios (ya sea positivos, negativos o ninguno) tras la aplicación de una estrategia conducente a mejorar el nivel de comprensión lectora. Al considerarlo una herramienta clave en el estudio.

Martínez (1997), después de una larga experiencia como docente universitaria en Colombia refiere que quedan claros los problemas que los estudiantes presentan en las tareas de comprensión de textos, detallando como los más marcados a lo que ella denomina: pérdida de los referentes, que demuestra que el alumno lee basándose en la forma simple de lo que lee, mas no en el cómo las partes de lo leído se han relacionado para construir el significado logrado, lo que permite su cabal comprensión; dificultades para interactuar con la propuesta de organización textual realizada por el autor del texto, lo que hace visible que el lector tiene sus propios esquemas de lectura, y no necesariamente logra hacer suya la propuesta del autor del texto; dificultades

para identificar las ideas más pertinentes que globalizan la información del texto y la forma en la que el autor las ha relacionado en la construcción de su texto; dificultades para comprender los contextos situacionales, la situación comunicativa que genera el texto y permite al lector identificar los propósitos del autor (convencer, informar, persuadir, seducir, etc.); y dificultades para tomar distancia y autorregular el proceso de comprensión.

En pruebas, tales como la del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes conocido como PISA, por sus siglas en inglés, que diseña la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en las que se mide los niveles de dominio de matemáticas, ciencias y lectura por parte de muestras representativas de jóvenes de 15 años de ambos sexos, tomada en noviembre del 2001, el Perú ocupó el último lugar de 43 países participantes; 28 de ellos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), tanto en matemáticas, ciencias y lectura. Y en el año 2009, el Perú sigue entre los coleros, esta vez entre 65 países inscritos (30 de ellos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ocupando el puesto 62 en lectura, 60 en matemática y 63 en ciencias. Entre los latinoamericanos en el 2009, por ejemplo, en lectura, el Perú es superado por Chile (puesto 43), México (46), Brasil (55), Argentina (57), Uruguay (49) y Colombia (52). Perú sólo supera ligeramente a Panamá (63), país que recién ingresa a dar estas pruebas. 2 otras evaluaciones internacionales como las de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) indican que el nivel académico de los estudiantes peruanos es uno de los últimos a nivel latinoamericano. A nivel nacional, según los resultados de las evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación el año 2010, sólo el 28% de los escolares de segundo grado de Primaria evaluados en todo el país alcanzó el nivel esperado de comprensión lectora, y un 13.8% hizo lo propio en matemáticas, logrando superar las cifras anteriores. Los resultados de la Evaluación Censal de Escolares (ECE) 2010, representan un aumento de 5.6% en el primer caso y de 4.4% en el segundo, en comparación con las pruebas que rindieron los alumnos de ese mismo grado en el año 2009. Con miras a la evaluación censal de este año 2011, el ministerio se ha trazado como meta



lograr que el 35% de escolares de segundo de Primaria alcance niveles esperados en comprensión de lectura, y que el 30% de los evaluados haga lo propio en el campo de las matemáticas. Con el objetivo de fortalecer la enseñanza, y los estudiantes obtengan logros de aprendizaje esperados en comunicación y matemáticas, el sector Educación puso en marcha el Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA). El PELA fue diseñado en el 2007 e inició operaciones en el 2008. Este programa se propone que, a finales del año 2011, los estudiantes del III Ciclo de Educación Básica Regular hayan obtenido los logros de aprendizaje esperados en Comunicación y Matemática. El Plan Lector que se inició en el año 2006 hasta la actualidad, y su objetivo central es contribuir al desarrollo de la comprensión lectora, procesar información, atribuirle significado, construir textos y comunicar resultados; en suma, gestionar su lectura personal hasta convertirla en una actividad permanente. El Plan Lector está orientado a los estudiantes de la Educación Básica Regular, en el nivel inicial, primario y secundario. En el Perú, desde hace varios años se inició un proceso para mejorar la calidad educativa, por lo cual se ha manejado un plan estratégico nacional, donde se incluye a todos los docentes en un trabajo colaborativo, con el propósito principal de que los alumnos adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales entre las que se encuentran la lectura y su comprensión, la búsqueda y selección de información y la aplicación de las matemáticas a la realidad, que permita a los alumnos aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de su vida. Respecto a la comprensión lectora, no sólo se trata de reconocer letras y palabras, sino más bien identificar lo que ellas significan, es decir, lo que el autor nos trata de decir a través de tales letras y palabras, lo que se conoce como comprensión literal. Pero para lograr un aprendizaje independiente, al margen de las ideas del autor, la comprensión literal no es suficiente. Es necesario integrar, a las ideas del autor, las propias ideas del lector, de tal manera que pueda inferir, de esta unión, otras ideas enriquecedoras, complementarias o correctoras a lo manifestado por el autor, lo que se conoce como comprensión inferencial. Es este tipo de comprensión lo que permite al lector aprender, analizar e interpretar un texto. En consecuencia,

si un estudiante tiene una comprensión lectora deficiente, no sólo va a tener dificultades en el área de comunicación, sino también en las demás áreas curriculares, especialmente en la resolución de problemas en matemática. Dado que la presentación textual de los problemas matemáticos, para poder traducirlos eficientemente en planteamientos matemáticos y operar, requiere siempre de la comprensión, análisis e interpretación adecuada del planteamiento textual (Morales, 2005).

El plan de estudios de la Educación Básica Regular, que se brinda a los estudiantes en el Perú, en especial la educación primaria, se divide en once áreas. Dichas áreas están integradas, es decir relacionadas unas con otras; es por eso que, si un estudiante no desarrolla un nivel óptimo en comprensión lectora, su rendimiento escolar en las demás áreas se verá afectado. Por ejemplo, al enfrentarse a un problema matemático no podrá resolverlo, debido a que no comprende cabalmente el planteamiento textual del mismo. Se puede percibir entonces, que habría una relación íntima entre la comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos. La resolución de problemas matemáticos, en gran medida dependería de la conversión del planteamiento textual en planteamiento matemático, lo que implica comprensión lectora.

La Región Lambayeque no está exenta de esta problemática tal como lo exponen diversas investigaciones: Corrales 2010; Pérez 2011; Barrantes 2014; Calderón 2015; que proponen como sugerencia hacer un cambio firme y sostenido en la comprensión y construcción de textos, dando mayor énfasis al aspecto motivacional para que mejore la enseñanza aprendizaje no sólo en el área de Comunicación sino en todas las áreas del Currículo.

Asimismo, se realizó una prueba para medir la comprensión y construcción de textos en la Institución y con ella se identificaron las dificultades de comprensión y producción, en alumnos los alumnos de 1° de secundaria. Evalué habilidades específicas como: localizar información al principio del texto, en medio del texto, al final del texto, localizar una frase que es igual a una del texto, que es semejante a una del texto, establecer un vínculo entre un nombre y otro e

integrarlo, un nombre y un pronombre e integrarlo, conectar información de distintas partes del texto con conocimiento previo del lector, conectar información de distintas partes del texto para dar con la idea principal, usando las reglas de resumen (selección, generalización y elaboración), conocer y analizar la estructura del texto (por ejemplo problema–solución) para elegir la mejor forma de continuar, exige ir más allá del texto, razonar (seleccionar, categorizar, priorizar y aplicar) y activar conocimientos previos (generales, no de expertos).

A partir de la evaluación realizada a la muestra del primero de secundaria se ha podido establecer que el nivel preponderante en la comprensión corresponde a lo que se ha definido como nivel superficial, alcanzando en muchos casos valores inferiores al 50 por ciento. Esto significa que los alumnos leen un texto y son capaces de establecer una comprensión literal de elementos dados, pero en niveles que implican escasa comprensión en los términos definidos en este trabajo. Y en relación con el nivel profundo, los valores en muchos casos se ubicaban en el 20 por ciento, lo que lleva a pensar que a nivel de procesamiento cognitivo no se está estableciendo una construcción mental que favorezca lo que aquí se ha definido por comprensión. Estos valores, acorde al modelo teórico que sustenta la prueba, implican que el nivel de procesamiento cognitivo de los alumnos no llega a internalizar el contenido de los textos con sus conocimientos previos y por lo tanto no llegan a internalizar la información.

En relación al tipo de texto, en términos generales no encontramos diferencias importantes entre los dos tipos evaluados: narrativo y expositivo. Era esperable pensar que los textos narrativos serían más cercanos a los alumnos por poseer personajes y estructura temporal, a modo de los cuentos infantiles muy presentes en nuestra sociedad. Por otra parte, también es cierto que los textos expositivos son relevantes en el ámbito escolar en la medida en que incorporan información nueva, y probablemente es el tipo de texto al que se ven enfrentados más frecuentemente en el colegio; esta podría ser la razón por la cual los alumnos estarían más entrenados en estrategias de comprensión y de extracción de información en este tipo de texto. Con estos resultados se inició la investigación planteada.

## 1.2 Diagnóstico de la investigación

De todo lo expuesto, es básico buscar en la metodología aplicada para la enseñanza de comprensión y construcción de textos.

Minedu (2016) La Educación Secundaria en el Perú, constituye el tercer nivel de la Educación Básica Regular y tiene una duración regular de cinco años. Ofrece a los estudiantes una formación humanista, científica y tecnológica, cuyos conocimientos se encuentran en permanente cambio. Afianza la identidad personal y social de los estudiantes. En este sentido, se orienta al desarrollo de competencias para la vida, el trabajo, la convivencia democrática y el ejercicio de la ciudadanía, y permite el acceso a niveles superiores de estudios. La Educación Secundaria da continuidad al desarrollo de las competencias de los estudiantes promovidos desde la Educación Inicial y Primaria. Busca, así, que los estudiantes progresen hacia niveles del desarrollo de las competencias más complejos.

La atención de los estudiantes considera los ritmos, estilos y niveles de aprendizaje, así como su pluralidad lingüística y cultural. En este nivel, se tienen en cuenta los riesgos a los que los púberes y adolescentes están expuestos y que pueden interrumpir su escolaridad, con la finalidad de tomar medidas preventivas y pertinentes según sus características y necesidades. En ese sentido, es vital el trabajo permanente y coordinado entre los estudiantes, las familias, los directivos y los docentes. Entonces, ¿qué características tienen los estudiantes del 1° de secundaria? Motivo de la investigación. En este grado, los estudiantes están experimentando cambios corporales significativos de carácter interno y externo propios de la pubertad y adolescencia, que ejercen influencia decisiva en los procesos socioemocionales y cognitivos. Estos cambios exigen a la escuela adaptar el proceso educativo mediante la creación de espacios que permitan a los estudiantes expresar sus necesidades, y comunicarse con libertad, confianza y respeto.

Además, los estudiantes se enfrentan a un nuevo entorno educativo, a nuevas metodologías y a la ploidocencia, que da lugar a estilos de enseñanza diferentes. Estos factores generan que los estudiantes requieran acompañamiento permanente por parte de los docentes para adaptarse adecuadamente a este nivel educativo, ya que la adolescencia es una etapa de potencialidades que se activan o no en función de los contextos de aprendizaje que se les faciliten a los adolescentes. En esta etapa, el adolescente va construyendo progresivamente un pensamiento abstracto; es decir, sus preocupaciones, desde el punto de vista cognitivo, están relacionadas con interrogantes que requieren explicaciones racionales de los hechos, fenómenos y procesos de la realidad.

Producto de este tipo de pensamiento, es capaz de deducir e interpretar situaciones a partir de la observación, por lo que el adolescente tiene el potencial de autorregular su aprendizaje, y de aprender de sí mismo y de su entorno permanentemente. Desde el punto de vista socioemocional, se reconoce a sí mismo como persona y sus sentimientos de cooperación son predominantes en sus relaciones con los otros. Evidencia inclinación progresiva hacia el arte y la práctica de actividades físicas y deportivas, debido a la preocupación que tiene por su identidad e imagen corporal y a la necesidad de buscar medios para expresar sus emociones, intereses, ideas, etc.

Para ello, la escuela se constituye en un espacio en el que los docentes continuamos, fortalecemos y formalizamos lo aprendido en el hogar. En combinación con las otras áreas curriculares, en la escuela proporcionamos a nuestros estudiantes oportunidades para organizar, categorizar y conceptualizar nuevos saberes. Por medio del lenguaje, cada aula se convierte en un espacio de construcción de conocimientos y de interacción. Así, los adolescentes transitan, con nuestra ayuda como docentes, desde un entorno y saberes más locales e inmediatos hasta otros ámbitos y conocimientos más amplios, diversos y generales. Los docentes tenemos una gran responsabilidad respecto de los saberes comunicativos: garantizar que todos nuestros estudiantes dominen un amplio espectro de discursos sociales "que les permitan al menos desentrañar lo

mejor posible los usos lingüísticos cotidianos, y si es posible volverse actores de su propia vida, saberes que les darán la capacidad de pensar y por tanto transformarse ellos mismos y transformar la sociedad y la cultura" (Bautier y Bucheton 1997: 3)

Fundamentalmente, en cuanto al desarrollo de las habilidades correspondientes al proceso de comprensión construcción textual, para que el proceso se desarrolle desde el punto de vista lingüístico se debe lograr la estimulación motivacional del alumno. La motivación es considerada, a partir de su pertinencia como proceso que está en la base de todo aprendizaje, por lo que se reconoce como elemento a tener en cuenta en la etapa de orientación de la actividad del docente. Dicho proceso carece por tanto en la práctica educativa, de una atención específica que lo desarrolle íntegramente desde el punto de vista de la orientación, la regulación y el sostenimiento, como consecuencia de un accionar didáctico previamente concebido.

De lo expuesto anteriormente, es necesario buscar una explicación, en las programaciones de las distintas áreas y la metodología aplicada en la enseñanza aprendizaje. En el caso objeto de la investigación, se observa que la comprensión y producción de textos evidencia serias dificultades en las diferentes áreas del currículo en la Educación Básica Regular. Esta situación pareciera indicar que las escuelas públicas también presentan estas deficiencias, en especial en la I.E "Karl Weiss" de Chiclayo, donde predomina una concepción tradicional y descontextualizada de la comprensión y producción de textos en las diferentes áreas del currículo en secundaria. Si la formación del docente está basada en una concepción tradicional, es de suponer que el docente repita en su actividad profesional el mismo esquema metodológico, didáctico y lingüístico, de manera que para mejorar la comprensión y producción de textos debemos buscar un elemento motivador en la enseñanza aprendizaje en la formación de los estudiantes de primer año de secundaria de la I.E "Karl Weiss" Chiclayo.

El análisis anterior presupone la existencia de un problema científico como insuficiencias en la enseñanza aprendizaje de la comprensión y producción de textos en los estudiantes de la muestra de estudio.

Por ello, según el diagnóstico realizado resultante del análisis documental: Perfil de egreso de Educación Básica, programas curriculares de las diferentes áreas del conocimiento, orientaciones metodológicas de las áreas, estrategias de las áreas, planificación de las áreas y estrategias de grado y de los instrumentos: autorreporte, (anexo 01); encuesta,(anexo 02); cuestionario de alternativas múltiples, (anexo3;) auto inventario de incentivos motivacionales (anexo 4) y guía de observación,(anexo5); tanto a estudiantes como a docentes respectivamente, se pudo encontrar lo siguiente:

- ✓ El aspecto lingüístico aún sigue siendo base del área de Comunicación, y en el mejor de los casos, de algunas de las restantes áreas de Educación Básica en Secundaria.
- ✓ Las estrategias diseñadas a nivel de colectivo de área y grado no priorizan el tratamiento metodológico de la comprensión y construcción textual, a pesar de considerarlas como principales causas de las dificultades para aprender.
- ✓ Es casi nulo el conocimiento por parte de los profesores de las particularidades del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, como concepción más acabada para el tratamiento del proceso de comprensión y construcción textual.
- ✓ El conocimiento acerca de la comprensión textual es insuficiente y en algunos casos mínimo. La puesta en práctica de las competencias por áreas se centra fundamentalmente en el tratamiento del componente ortográfico.
- ✓ Las dificultades en torno a la comprensión y construcción de textos son consideradas por alumnos y profesores como uno de los principales obstáculos en contra de la motivación por el aprendizaje y el aprendizaje en sí mismo.
- ✓ No se ha logrado la sistematización de las habilidades para la comprensión y producción de significados, de modo que se domine un método homogéneo al respecto en el alumno al resolver las tareas y en los profesores al dirigir el proceso de aprendizaje.

- ✓ El trabajo con el texto es insuficiente y restringido, además de que se usa en la mayoría de los casos como un “pretexto”, a partir del cual se seleccionan ciertas palabras que sirven solo de “enganche” con el contenido a tratar y ni siquiera se alcanza a interpretar el mismo.
- ✓ El proceso motivacional es relacionado solo con los motivos que orientan al alumno, principalmente con los de índole profesional.
- ✓ La comprensión y correspondiente accionar sobre el proceso motivacional en su integridad es mínimo, al desconocerse las particularidades del mismo.
- ✓ Los alumnos evidencian dificultades en relación con la comprensión y construcción de textos, en las dos dimensiones declaradas, con un grado superior en la construcción motivadora.
- ✓ Las insuficiencias teóricas y metodológicas de los profesores en relación con el desarrollo de la comprensión y construcción de textos, se convierte en una de las principales causas de las dificultades evidenciadas por los alumnos al respecto.
- ✓ Tanto en alumnos como en profesores, las mayores dificultades son apreciables en los alumnos de primero de secundaria.
- ✓ El análisis reafirma la necesidad de modelar la comprensión y producción de textos, en tanto se comprueban en el contexto concreto diagnosticado las dificultades existentes en este sentido.

### **1.3 Metodología**

#### **1.3.1 Hipótesis**

Si se propone un modelo metodológico para la comprensión y construcción de textos este será el elemento motivador para la enseñanza aprendizaje en las diferentes áreas, en los estudiantes de nivel secundario de la I.E “Karl Weiss” Chiclayo.



### **1.3.2 Variables de estudio**

#### **a. Variable independiente: Modelo metodológico.**

##### **Definición conceptual:**

“Los modelos metodológicos son una representación de una realidad, que son adaptables, que son organizadores de una actividad, que han de servir para la reflexión sobre la práctica, que son dinamizadores de conocimientos prácticos y teóricos y que son instrumentos válidos para el análisis y la evaluación del sistema, desde los ámbitos más lejanos de macroplanificación hasta los más próximos como son el de la actividad cotidiana en el aula Jiménez,1991: 715).

##### **Definición operacional:**

Es el instrumento que utilizamos para construir propuestas de enseñanza aprendizaje. Se trata ante todo de un marco de referencia y una guía de trabajo para el profesorado, cuyo objetivo es facilitarle la planificación de los aprendizajes relevantes.

#### **b. Variable Dependiente: comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.**

##### **Definición conceptual:**

G. Torroella, (1984: 59) la comprensión ayuda a interpretar las ideas, no como hechos o pensamientos aislados, sino como partes de una trama o secuencia lógica.

Arredondo (1992) "el movimiento de la actividad cognoscitiva de los alumnos bajo la dirección del maestro, hacia el dominio de los conocimientos, las habilidades, los hábitos y la formación de una concepción científica del mundo".

### Definición operacional:

Se tendrán en cuenta dos dimensiones: comprensión motivadora y la construcción motivadora.

#### 1.3.2.1 Operacionalización de variables:

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	SUB INDICADORES
Comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.	Comprensión motivadora	Interés durante el acto de atribución de significados al texto.	Cuando el alumno: <ul style="list-style-type: none"><li>- Indaga sobre el tema abordado.</li><li>- Hace preguntas acerca del tema.</li><li>-Pone su voluntad en función de solucionar la tarea propuesta por el texto.</li><li>- Busca empeñosamente información en el texto.</li><li>- Muestra preocupación por las dificultades.</li><li>- Voluntariamente desea conocer las particularidades del proceso de comprensión</li><li>- Busca espacios para aplicar lo aprendido.</li><li>- Vincula lo aprendido a otras vivencias</li></ul>
		Elaboración cognitiva durante el acto de atribución de significados al texto	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identifica el primer mensaje del texto.</li><li>- Hace inferencias.</li><li>- Determina la idea principal o trascendental.</li><li>- Reconoce la intención y situación comunicativa recreadas en el texto.</li><li>- Reconstruye el mensaje del texto.</li><li>- Identifica las vías de solución a las tareas.</li><li>- Aplica las vías de solución a las tareas.</li><li>- Reflexiona sobre el tema. -Emite juicios, criterios, valoraciones.</li><li>- Relaciona el nuevo con el viejo conocimiento aportado por el texto.</li><li>- Formula la respuesta a la tarea.</li><li>- Evidencia dominio de un algoritmo para la comprensión textual.</li><li>- Utiliza el conocimiento de manera apropiada en nuevas situaciones</li></ul>
		Flexibilidad durante el acto de atribución Significados al texto.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Acepta la polisemia del texto.</li><li>- Argumenta el tema del texto desde diferentes puntos de vista.</li><li>- Reconoce y aplica diferentes vías de solución a las tareas textuales.</li><li>- Es autocrítico y acepta la crítica de los demás en relación con la apropiación textual realizada.</li><li>- Confronta sus soluciones a la tarea con la de los demás compañeros.</li><li>- Reconsidera su opinión sobre el tema.</li><li>- Aplica diferentes estrategias de comprensión textual.</li><li>- Se adecua a la situación comunicativa evidenciada en el texto.</li></ul> situación comunicativa evidenciada en el texto.

		Satisfacción por el acto de apropiación textual.	<p>Muestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agrado ante el tema abordado.</li> <li>- Entusiasmo sostenido en la realización de las tareas textuales.</li> <li>- Persistencia en la solución de la tarea.</li> <li>- Placer en el hallazgo de la solución a las tareas.</li> <li>- Petición de participar y/o socializar las opiniones y criterios.</li> </ul>
	Construcción motivadora	Interés en la producción textual	<p>Cuando el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desea voluntariamente conocer las particularidades del proceso de construcción textual.</li> <li>- Ansía producir el texto propio.</li> <li>- Insiste en buscar las vías más adecuadas para la elaboración del texto acorde con la intención y la situación comunicativas. Se deslumbra ante el tema sobre el que deberá tratar en el texto propio.</li> <li>- Curiosidad por documentarse sobre la temática que ha de recrear.</li> </ul>
		Elaboración cognitiva durante la construcción de textos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se adecúa a la intención y situación comunicativas de producción textual.</li> <li>- Utiliza Conscientemente los subsistemas de la lengua, reglas combinatorias, mecanismos pragmáticos del discurso y formas de organización del mismo.</li> <li>- Selecciona el tipo de texto que debe elaborar (según los cuatro criterios asumidos).</li> <li>- Expresa en su texto ideas sólidas, creativas.</li> <li>- Emplea los recursos estilísticos adecuados al contexto e intención comunicativa.</li> <li>- El texto elaborado responde a las características de la textualidad.</li> </ul>

Modelo metodológico	Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos</li> <li>• Información de entrada</li> <li>• Actividades</li> <li>• Orientaciones metodológicas</li> </ul>	
	Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Base orientadora.</li> <li>• Evaluación basada en tareas.</li> </ul>	

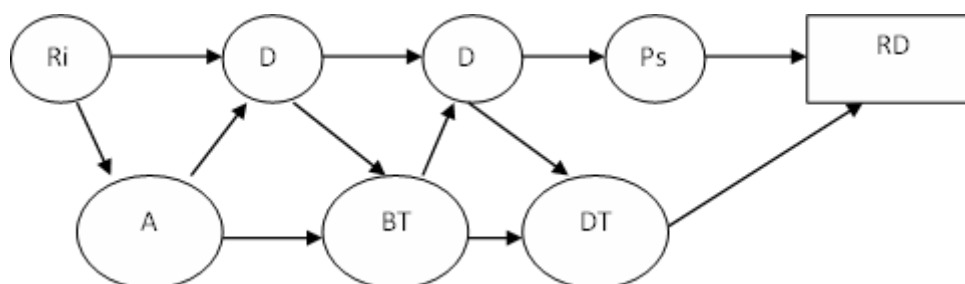
### 1.3.3 Tipo de estudio

#### Proyectiva o propositiva.

Córdova (1998) La investigación proyectiva consiste en encontrar la solución a los problemas prácticos, se ocupa de cómo deberían ser las cosas para alcanzar los fines y funcionar adecuadamente. La elaboración de una propuesta o de un modelo soluciona problemas o necesidades de tipo práctico, ya sea de un grupo social, institución, un área en particular del conocimiento, partiendo de un diagnóstico preciso de las necesidades del momento, los procesos explicativos o generadores involucrados y las tendencias futuras. Tal y conforme lo demuestra la investigación realizada.

### 1.3.4 Diseño de estudio

Dado el carácter propositivo de la investigación, el diseño que se adoptará para la presente investigación.



Donde:

Ri = Realidad inicial observada y descrita.

A = Estudios de investigación relacionados con Ri.

D = Problema analizado y explicado a partir de A.

BT = Modelos o teorías que se seleccionaron para resolver D

D2 = Deducción obtenida a partir de D y BT.

DT = Diseño teórico obtenido a partir de D2 y BT

PS = Propuesta de Solución.

RD = Realidad Deseada

### **1.3.5 Población muestral**

La población de estudio estuvo constituida por la totalidad (120 estudiantes). Y la muestra estuvo conformada por los 30 estudiantes de 1° “F” del nivel secundario.

Para Carrasco (2005), “la población es llamada también Universo y presentan determinadas características, susceptible de ser estudiada”. En relación a la definición de Alvitres, la población seleccionada para esta investigación, poseen características similares, factor clave para el análisis.

De igual forma, con respecto a los docentes, fueron cuatro (11) los que han desarrollado las distintas sesiones de aprendizaje de las diferentes áreas.

### **1.3.6 Método de investigación**

Los métodos que se emplearon en los diferentes momentos de la investigación se relacionan a continuación:

#### **Métodos del nivel teórico.**

- Histórico-lógico, para determinar las situaciones inherentes al proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador de la enseñanza aprendizaje, que se manifiestan en el problema y que pueden ser resueltas en la investigación, así como el estudio cronológico en relación con su evolución y desarrollo.

- Sistémico-estructural, para concebir los componentes del modelo y su relación dinámica en virtud de desarrollar el proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador de la enseñanza aprendizaje.
- Inductivo-deductivo, para el procesamiento de la información y la interpretación de resultados que permitan revelar las regularidades y arribar a conclusiones en relación con el proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador de la enseñanza aprendizaje.
- Analítico-sintético, para descomponer el fenómeno que se investiga en sus componentes y sus múltiples relaciones, y determinar las tendencias en cuanto a la inserción de recursos de procedimiento para el desarrollo del proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador de la enseñanza aprendizaje.
- Hipotético-deductivo, para la realización de inferencias y determinación de conclusiones derivadas de la información obtenida con la aplicación de las pruebas estadísticas, así como para establecer relaciones esenciales entre la variable independiente (modelo) y el dependiente proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador de la enseñanza aprendizaje.
- Modelación, para la elaboración del modelo didáctico que se propone para el desarrollo del proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador de la enseñanza aprendizaje en el contexto específico
- Métodos del nivel empírico:
- Estudio documental, para constatar las precisiones acerca de la de comprensión y construcción de textos, como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje, como es abordada esta realidad en la particularidad.

- Observación, para comprobar en el contexto concreto de enseñanza aprendizaje, el comportamiento de los indicadores representativos de la comprensión y construcción de textos como elemento motivador de la enseñanza aprendizaje, tanto en los alumnos como en los profesores.
- Encuesta, para la recogida de información de carácter teórico-metodológica sobre el proceso abordado. Se emplearán como instrumentos los siguientes: Cuestionario de autorreporte, para recopilar información sobre el tratamiento de los indicadores propuestos, a partir de lo reportado por los alumnos y profesores.
- Cuestionario de expresión de motivos para la precisión de los tipos de motivos predominantes en este grupo de alumnos e Inventario de incentivos motivacionales, para conocer sus preferencias.
- Experimento: Se desarrolla un pre experimento para la comprobación del grado de factibilidad práctica del modelo metodológico que se propone.
- Consulta a expertos (método Delphi), para la validación teórica del modelo que se propone, en aras de su elaboración definitiva. Métodos estadísticos:
- Análisis porcentual: Se aplicará en la interpretación de los datos tabulados como parte del procesamiento de la información.
- Pruebas de hipótesis paramétricas y no paramétricas para establecer relaciones de significatividad y relaciones de dependencia entre los resultados obtenidos y las variables estudiadas.

#### **Métodos del nivel empírico:**

- Examen: permitió explorar y recopilar información sobre la comprensión y producción de textos de los estudiantes y el tratamiento dado a la misma por parte de los profesores, antes, durante y después de la aplicación de la estrategia metodológica.

- Encuesta: se empleó para recopilar información sobre el nivel de conocimiento que poseen los estudiantes acerca de las estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje la comprensión y producción de textos. De igual forma, se aplicó a los profesores como autoevaluación.
- Análisis de documentos: se usó para realizar un estudio profundo y crítico de documentos oficiales, como los planes de estudios para los estudiantes y los sílabos de las áreas con el objetivo de identificar el tratamiento que ha recibido la comprensión y producción de textos en diferentes momentos históricos desde el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La triangulación de datos obtenidos en diferentes momentos de la investigación se empleó como procedimiento para lograr confiabilidad y rigor científico en la interpretación de criterios, la elaboración de argumentos y la caracterización de procesos, a partir de la aplicación de una variedad de métodos de investigación.

### **1.3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

En este apartado se consignaron las técnicas e instrumentos de recolección de datos que permitieron evaluar empíricamente las variables de estudio. En esta perspectiva se consideró las técnicas de examen y encuesta, los cuales han sido validados a nivel de juicio de expertos y mediante la prueba piloto.

### **1.3.8 Métodos de análisis de datos**

El procesamiento estadístico de los datos empíricos que se recogieron durante la investigación fue procesado, considerando el método descriptivo y el método inferencial. De manera específica el tratamiento estadístico se realizó siguiendo el proceso siguiente:

**Seriación:** Para dar inicio al procesamiento de datos, fue necesario ordenar los instrumentos aplicados en un solo sistema de seriación para facilitar la identificación.



**Codificación:** Siguiendo con el procesamiento de datos se dio inicio a la codificación para lo cual aplicamos hojas de codificación, teniendo en cuenta las respuestas para codificarlas en números.

**Tabulación:** Para el inicio de la tabulación se registró la respuesta de las hojas de codificación en una matriz, la cual permitió elaborar cuadros y tablas estadísticas correspondientes a la contrastación de números de objetivos.

**Análisis e Interpretación de Información:** Una vez elaborados los cuadros estadísticos se procedió a analizar la hipótesis para tener una visión integral de lo que se pretendió lograr con este estudio. Por consiguiente, se contrastó dicha hipótesis con las variables y objetivos, y así se pudo demostrar la validez de éstas. Al final se formuló las conclusiones y sugerencias para mejorar la problemática investigada.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

## **2.1 Antecedentes de la investigación.**

Al respecto se tratan algunos estudios que guardan relación con la investigación:

De Lucía (2010), en su investigación: “Estrategias de producción escrita” concluye señalando que su modelo de intervención contempla la necesidad de que la práctica de las estrategias tenga un carácter gradual. Hecho que se relaciona con la tesis que se plantea. En otras palabras, cree conveniente disponer la situación de instrucción de manera que la estrategia se practique en primer lugar sobre tareas más sencillas, para posteriormente evolucionar hacia tareas más complejas, de manera de proporcionar al alumno una serie de experiencias de éxito.

La postura cognitivista entiende a la comprensión lectora como una competencia cognitiva que se desarrolla por medio de estructuras lingüísticas. Es así, como estudios demuestran que, los modelos educativos tradicionales suponen que la motivación de la lectura en las diferentes asignaturas se mide por la cantidad de materiales, tiempo y ejercicios de práctica que forman la competencia lectora, sin atender a los aspectos cognitivos y afectivos y culturales del proceso lector, así lo plantearon Díaz y Martínez (2006, Universidad Autónoma de Zacatecas, México).

Por lo tanto, si los modelos educativos, no atienden a los aspectos cognitivos ni afectivo del lector, ni socioculturales éste no podrá desarrollar la comprensión concreta de un texto, puesto como concluye Almeida (2008, Universidad de Salamanca, España), estos aspectos juegan un rol fundamental para el desarrollo de la autonomía en la elección de un texto y con ello se auto- potenciara la comprensión de éste.

González y Ríos (2008) en su estudio: “Aplicación de un Programa de estrategias para la comprensión lectora y producción de textos en alumnos ingresantes a una Escuela de Educación” (Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Perú), realiza dos pruebas. La primera prueba de pre-test se identificaron los gustos, hábitos lectores y también las deficiencias en el proceso

lector; la segunda prueba de post-test se determinaron los efectos del programa a aplicar.

Los resultados de la primera prueba evidenciaron que un 65% de los encuestados no superan el nivel básico de comprensión lectora y producción de textos, es decir, los lectores no son capaces de deducir, ni producir con coherencia, el tema central del texto o significado de palabras a partir del contexto.

Finalmente, después de la aplicación del programa este porcentaje de lectores sube su nivel de comprensión lectora, pero sólo al nivel básico.

De esta forma, se concluye que existe una necesidad en desarrollar estrategias cognitivas, metacognitivas que permitan al estudiante emplear con autonomía sus conocimientos previos y evaluar su proceso lector y de producción.

Según González, las estrategias son un elemento importante para la comprensión lectora que contribuyen en desarrollar lectores competentes, capaces de entender, analizar, producir y evaluar lo que leen. Es decir, se necesita desarrollar distintas estrategias cognitivas que permitan a los estudiantes erguirse como lectores competentes. Como también lo plantea Méndez Montecino (2004, Universidad de Chile) en su estudio “Aplicación de un programa de desarrollo de la comprensión de la lectura de textos expositivos”

En este estudio, se aplicó un programa que se trabajaron bajo los siguientes pasos: detectar la progresión temática de los textos, identificar el significado global de lo que se lee, reconocer la organización interna del texto y finalmente la auto-pregunta.

Para determinar la eficacia de este programa, se tomaron dos grupos de estudiantes con similitudes de cantidad y edad, los cuales en un grupo se les aplicó el programa y al otro se mantuvo con el trabajo habitual de comprensión lectora. Los resultados, determinaron que el programa ayuda a mejorar el procesamiento de textos, como también a tener una mayor discriminación de los temas e ideas centrales de éste.

Por otro lado, el estudio plantea que el desarrollo de estrategias de cómo el reconocimiento de la superestructura, de la auto-pregunta y el uso de macrorreglas, permite que los lectores posean un mayor grado de madurez en la comprensión lectora y producción de textos. Así, la mayor madurez, se fundamenta en que el uso de las estrategias anteriores, permitan al lector relacionar el contenido del texto con sus conocimientos previos para así entregarle significados a lo que se lee.

Según el estudio de Zabaleta (2006, Universidad Nacional de la Plata) se evidencia que el acto de leer y escribir no reside en la capacidad de recordar información explícita del texto, sino en la posibilidad de inferir información implícita, que se vincula con la construcción de un modelo mental a partir del lenguaje.

Siguiendo lo anterior, si bien se necesita el desarrollo de estrategias, también se requiere que el lector seleccione y evalúe cuál estrategia utilizar según la finalidad del texto, lo cual se conoce como meta comprensión.

Carrasco (2004), expone que la meta comprensión permite al lector determinar si las estrategias y acciones a utilizar son coherentes con el objetivo del texto, es decir, a autorregular sus estrategias según el progreso de la lectura.

Es así como, la eficacia de una determinada estrategia depende del objetivo de la lectura, dicho de otra forma, el desarrollo de la meta comprensión mantiene siempre consciente para el que está leyendo, tal como lo concluye Inchausti de Jou y Mara Sperb en su investigación "Lectura Comprensiva: un estudio de intervención" (2009, Universidad Federal do Río Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil)

Las investigaciones anteriores plantean que el desarrollo de los aspectos cognitivos, específicamente el proceso de meta comprensión, influyen de manera concreta en la comprensión lectora, sin embargo en la investigación de Núñez y Donoso "Evaluación de la propuesta de enseñanza de la comprensión lectora en los textos escolares de la Reforma Educacional Chilena: un estudio exploratorio" (Rev. Signos, 2000, vol.33, no.47) concluyen que generalmente las actividades

de lectura no presentan aspectos de meta comprensión, lo cual no favorecería a lo planteado por Carrasco.

Las investigaciones presentadas, dejan entrever que la comprensión lectora y producción de textos, son un proceso de interacción entre el lector y el texto, donde este último aporta el contenido, por el cual se interpretará y entregará significado.

Por tanto, se describe la comprensión lectora y la producción de textos, no desde la simple decodificación, sino que, como un proceso que va del desciframiento del texto, hasta la interpretación, el cual está determinado por las experiencias y conocimientos previos que posee el lector.

Al plantearse, la comprensión y producción de textos como procesos de construcción de significados, los estudios, evidencian la necesidad de que estudiantes desarrollen distintas estrategias cognitivas que permitan, el buen desenvolvimiento en la comprensión lectora y producción de textos. Estas estrategias, según los estudios, permitirán a estudiantes actuar de manera autónoma, evaluando su proceso lector, por medio de una mediación docente.

Sin embargo, los estudios demuestran, que primero la comprensión lectora es definida y desarrollada por las y los docentes como un proceso de decodificación y segundo, existe unos escasos de estrategias cognitivas que permitan desarrollar lectores competentes.

La primera evidencia, da cuenta que la comprensión lectora y la producción de textos aún se trabajan por los docentes como un proceso de decodificación, donde las actividades tienden a ser mecánicas y superficiales, lo que incita a estudiantes, a sólo poder identificar o reconocer información textual, pero no a inferir o interpretar el texto. Además, las actividades poseen como recurso un sólo tipo de texto, que, según los estudios, destacan las preguntas de carácter explícito, que requieren identificación de una información textual. Por tanto, tampoco se desarrollan aspectos de interpretación.

Las actividades, al integrarse de esta manera, potencian únicamente una ejercitación sistemática y superficial del texto, dejando de lado aspectos cognitivos y afectivos de alumnos, los cuales es la base para la construcción de significado de un texto y su producción.

En consecuencia, si la comprensión es vista y desarrollada por los docentes desde el desciframiento, se produce un bajo nivel de comprensión, puesto que la metodología utilizada por los docentes, no promueven ni desarrollan las habilidades necesarias para que los estudiantes se desempeñen como lectores competentes.

Las investigaciones, plantean la necesidad de los docentes en implementar y desarrollar estrategias, que permitan a los estudiantes construir textos desde la comprensión hacia la producción en cualquier asignatura o área de estudio, puesto que ésta es un acto de construcción no sólo de conocimiento, sino también un acto que permite entretener, motivar y trasladarse a otras realidades.

## **2.2 Antecedentes históricos del proceso de comprensión y construcción de textos.**

Los estudios acerca del lenguaje tienen sus inicios en el siglo XIX, aquí existía la preocupación por explicar el origen y desarrollo del lenguaje, básicamente el en lo que se refiere a los cambios evolutivos de las palabras y estructuras gramaticales. Es en esta etapa se inicia la gramática y la lingüística como ciencia.

Desde el punto de vista social, el fenómeno del lenguaje se ha relacionado con los procesos psíquicos, procesos cognitivos en la adquisición y uso de las lenguas, así como su relación texto- contexto que originaron las ciencias como la lingüística, psicolingüística, psicología cognitiva, semántica, semiótica y pragmática permitiendo el enriquecimiento de la lengua y la enseñanza en las instituciones educativas.

El cambio educativo al que está sujeta la enseñanza en la Educación Básica Regular en el nivel secundario, ha impulsado el área de Comunicación a partir de la concepción de un nuevo enfoque comunicativo. La escuela ya no ve la enseñanza de la lengua como un simple empleo de estructuras, sino que ha tomado conciencia del papel social del lenguaje.

Para esto es necesario conocer los fundamentos teóricos, en un primer momento tenemos: prescriptivo, descriptivo y productivo y en segundo momento: enfoque pragmático, sociolingüístico, cognitivo, comunicativo- funcional, cognitivo, comunicativo y sociocultural

El enfoque prescriptivo o normativo es aquel que forma patrones correctos y tiene como objetivo sustituir las formas incorrectas en el uso de la lengua por patrones correctos. Tradicionalmente, se consideró que enseñar lengua era enseñar gramática. La gramática era vista como el arte de hablar y escribir correctamente, para ello se proponían como modelos las obras de la literatura clásica. De allí que se adoptaran criterios normativos y prescriptivistas: no se acepta lo que no se ciñe a dichos modelos literarios. Los estudios lingüísticos hasta fines del siglo XIX eran fundamentalmente diacrónicos, filológicos, cuyo interés no se centraba en el lenguaje en sí, por esta razón no se ocupaban por la enseñanza de la lengua materna, sino por los modelos de la antigüedad clásica: El latín y el griego fueron el ideal. Durante mucho tiempo, esta concepción fue el fundamento de los programas de Lengua y Literatura.

La ventaja de este enfoque radica en que, en función de la comunicación, enseña a escoger dentro de las diferentes posibilidades que brinda la lengua el código adecuado; es por ello que aun cuando surge desde la antigüedad, se extiende hasta la actualidad

Asimismo, su limitación se centra solo en la atención en un solo aspecto de la enseñanza de la lengua, que indiscutiblemente resulta válido, pero no suficiente para garantizar la formación lingüística de los alumnos, limitante que de acuerdo con Roméu (1987), exige su integración con otros enfoques que fundamentan una visión mucho más acabada al respecto.



El enfoque descriptivo o estructuralista. Páez (1985) advierte en esta corriente un interés por lo oral, relegando a un nivel secundario, la escritura y la lectura. Importaba en este enfoque, “el estudio de la organización formal del código verbal de la comunicación” y agregaba “aunque por sus alcances no se pudo ir más allá de los niveles de organización fonológica y morfológica” (p. 13). Posteriormente, el mismo autor señala que “la lingüística chomskyana ubicaría el énfasis disciplinario en el estudio de la sintaxis” (Arnáez, 2001: 227). Podemos concluir, entonces, que el descriptivismo, propio de la lingüística estructural, heredada de Saussure, se limitó a la competencia lingüística, lo cual influyó en la forma de enseñar lengua en los programas de Lengua y Literatura de 1997, como de este modo lo señala Arnáez (1997): Así como los lingüistas estructuralistas y generativistas se dedicaban, entre otras labores, a elaborar taxonomías y uno de sus objetivos fundamentales era clasificar los distintos elementos que conforman las lenguas naturales: fonemas, morfemas, oraciones y establecer su gramática, de la misma manera también los docentes dedicaban, y algunos tristemente dedican, mayor parte de su tiempo a deletrear, subrayar prefijos y sufijos, memorizar definiciones y clases de palabras, conceptualizar categorías fonológicas sintácticas o semánticas, logrando con ello un conocimiento desvinculado del real uso de su lengua. La preocupación del estructuralismo y de sus seguidores es la de describir la lengua, su sistema. Como vemos, se ubica en la competencia lingüística. La diferencia con la enseñanza tradicional de la lengua es que, si bien ésta es prescriptiva, la estructuralista es descriptiva. Sin embargo, el propio Arnáez (1997) señala que “los programas de 1987 supusieron un cambio y su objetivo central apuntaba hacia el logro de alumnos más competentes comunicacionalmente hablando” (p. 14). Más adelante, este investigador cita el programa en donde se reafirma la propuesta comunicativa que dice así: “lograr la adecuada competencia comunicativa de los educandos, es el objetivo fundamental de la enseñanza del lenguaje” (p. 15).

El enfoque productivo nace en la antigua práctica de la oratoria en la escuela de Grecia y Roma. En este enfoque resultaron claves los criterios de Pestalozzi (1746 -1827), quien “destierra de la escuela el método gramatical de carácter formal y centra su atención en el desarrollo de habilidades, en el ejercicio de la expresión oral, lo que le permite comprobar que es un buen instrumento para la enseñanza de la lengua”. (Roméu, 1987: 12). El interés por la enseñanza, centrada en el desarrollo de habilidades para comprender y construir textos toma gran auge en la primera mitad del siglo XX, para lo que se consideraba indispensable que para aprender a hablar o a escribir, se logra precisamente hablando o escribiendo. Ello presupuso, que se centrara la atención en el desarrollo de la motivación por ambos procesos; a su favor actuarían entonces el tratamiento de temas sugerentes para el alumno, como vía para despertar su atención y espontaneidad. Se destaca dentro del enfoque productivo, la enseñanza de la composición libre, cuyo éxito se vincula a que el alumno quiera escribir, lo que implica que esta concepción prepondera la existencia de lo motivacional en la base del proceso lingüístico. El desarrollo de habilidades para la producción oral y escrita como esencia de este enfoque, respalda su significación asociada al énfasis en la comprensión y construcción textual. Mas, constituye una limitante en él, el hecho de puntualizar solo en la habilidad, lo que ofrece una visión fragmentada e incompleta del acto comunicativo; lo cual “conspira contra la necesidad de integrar el conocer, el saber, el saber hacer y el saber ser”. Cassany, Luna y Sanz (1994: 36)

El siglo XX en sus inicios fue testigo del nacimiento de la lingüística moderna, en la que un lugar privilegiado corresponde a Ferdinand de Saussure, quien se ocupó fundamentalmente del estudio de la lengua en sí misma y quien aportó: la definición de lengua como sistema, el concepto de signo lingüístico, la diferencia entre lengua y habla, diacronía y sincronía.

En un segundo momento, tenemos el enfoque pragmático que ha estado presente en las reflexiones sobre el lenguaje desde que estas empezaron a hacerse, aunque su formalización data de las preocupaciones de Charles Morris por incluir al hablante como elemento fundamental de la descripción de los

hechos lingüísticos. No es, tampoco, una corriente que surge, como otras, del seno de la propia lingüística, sino que sus raíces están en campos como la filosofía del lenguaje, con Austin (1962) y su preocupación por la performance del lenguaje, y en la sociología y en la antropología misma. Surge, así, como un campo interdisciplinario y, en la actualidad, se proyecta como una de las perspectivas de estudio más sobresalientes dentro de la lingüística. Escandell Vidal (1996: 13-14) define la pragmática como “el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación; es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario”. Perfilada de este modo, la pragmática pertenecería a aquellos enfoques lingüísticos de tipo interaccionista (Shriffin, 1994) cuya característica esencial es considerar el lenguaje en su dimensión práctica, de uso, y se opondría a aquellos enfoques estructuralistas en los que se considera a la lengua como una abstracción, un sistema que puede ser solo definido a partir de las relaciones que sostienen unos elementos con otros. Entendida así, la pragmática se ocupa de estudiar el lenguaje en uso, y no cómo se usaría el lenguaje. Toma en cuenta el papel fundamental de los hablantes en la producción lingüística: sus intenciones y las relaciones que establecen por medio de la lengua. David Crystal (1997) resume muy bien lo anterior al definir a la pragmática como “...El estudio del lenguaje desde el punto de vista de los usuarios, especialmente de las selecciones que hacen, de las restricciones que encuentran al utilizar el lenguaje en la interacción social y de los efectos que el uso del lenguaje tiene en los otros participantes del acto comunicativo.”. Con base en lo anterior, entonces, el significado de las palabras o enunciados no estaría dado de antemano, sino que sería el producto de una negociación de los hablantes en el acto comunicativo, negociación en la que entran en juego diversos factores contextuales (espaciotemporales, cognitivos, culturales e históricos) a la vez que contextuales (lo que se dijo antes y lo que se dirá después). La descripción del hecho lingüístico no se hace, pues, a partir de abstracciones, sino que se recurre al contexto como elemento fundamental para la interpretación del sentido de los enunciados.

El enfoque sociolingüístico estudia el lenguaje en relación con la sociedad o, dicho con un poco más de precisión, el modo en que los distintos grupos sociales utilizan el lenguaje en diferentes contextos. Su objetivo es reconocer, sistematizar y explicar las diferencias existentes. Como es previsible dada la naturaleza de su objeto de estudio, los límites entre esta corriente lingüística y otras disciplinas sociales (sociología, antropología, etc.) suelen ser difusos.

Uno de los principales precursores de este enfoque fue Sapir (1912, 1921), quien propuso la existencia de una determinación recíproca entre lenguaje y pensamiento, más específicamente entre el grado de complejidad de la lengua de un grupo y el grado de complejidad de sus representaciones de la realidad. Esta suposición alimentó algunas posturas extremas que sostenían que el nivel de inteligencia de los hablantes está determinado por el tipo de lengua que utilizan.

Fue Labov (1972), la figura más importante de la sociolingüística, quien trabajó con mayor eficacia para refutar estas concepciones. Entre otras cosas, demostró que las variaciones lingüísticas son inherentes al sistema de la lengua y que todos los hablantes manejan más de un estilo, hechos que no se relacionan con niveles de inteligencia. Fishman (1974) también se dedicó al estudio de los ámbitos de comportamiento lingüístico en relación con el bilingüismo, destacando factores tales como las marcas de prestigio, la lealtad al grupo de pares y los sentimientos nacionalistas.

Otra fructífera línea de investigación fue iniciada por Halliday (1978), quien centró la atención en las funciones del lenguaje y su importancia en la socialización de los niños. Junto a Hasan (1985), ha analizado también las interacciones áulicas. Al enseñar un determinado contenido, el docente expone un determinado evento o entidad cuya existencia real puede ser remota para los alumnos en términos históricos, geográficos o culturales. Incluso en los casos en que la exposición acerca de un determinado objeto cuente con un ejemplo concreto del objeto (por ejemplo, una planta), este debe ser interpretado y tomado como un ejemplar de un tipo general. Este proceso de abstracción es posible, en parte, gracias al lenguaje, que permite relacionar este ejemplar con otros, el tipo al que pertenece con otros tipos, enumerar y justificar las características de cada conjunto, etc.

En forma paralela a la exposición de una determinada representación discursiva, el docente manifiesta y reproduce el sistema de roles que constituye el armazón de la clase. No solo se presenta a sí mismo como la autoridad máxima dentro del aula, sino que además se erige en representante de la cultura oficial, del orden que impera detrás de las paredes de la escuela.

Gumperz postuló la existencia de una competencia comunicativa como parte de una competencia cultural. Esta competencia estaría constituida por el conocimiento de las normas comunicacionales y las convenciones del procesamiento del discurso.

La idea de que el uso del lenguaje está regido por hábitos y capacidades adquiridas socialmente también fue compartida por Bernstein (1995), quien, tomando la escuela como ámbito de estudio, trató de establecer correspondencias entre usos específicos y posibilidades de abstracción. Este propósito fue criticado por varios investigadores, como, por ejemplo, Stubbs (1983), quien analizó las interacciones verbales en el aula limitándose al análisis de la conducta lingüística a través de las variaciones y complementariedades en el habla de los docentes y de los alumnos.

Durante los últimos veinte años se han incrementado notablemente los estudios efectuados por psicólogos, antropólogos y pedagogos que recuperan aportes sociolingüísticos para el análisis de las interacciones áulicas.

El enfoque cognitivo es una propuesta didáctica desarrollada en EE.UU. a partir de mediados de los años 60 del siglo XX. Inicia un proceso de aprendizaje netamente cognitivo, basado en una práctica consciente de la lengua en situaciones significativas; se centra en la gramática, el léxico y la pronunciación. El nombre del enfoque se debe a la psicología cognitiva, de la que toma algunas bases teóricas. Son conceptos clave de este enfoque: la formulación de hipótesis acerca de las reglas, la práctica significativa y la creatividad.

El enfoque cognitivo nace, en buena medida, como reacción al debilitado método audio lingue. Los pilares que sustentan el enfoque audio lingue son movidos, por dos nuevos modelos teóricos: la psicología cognitiva y la gramática

generativa. Entre los autores más influyentes en este enfoque, destacan N. Chomsky y J. Piaget, el psicólogo J. B. Carroll que fue uno de sus iniciadores. El enfoque también se fundamenta en la psicología de la Gestalt, que subraya la importancia de percibir la estructura del objeto de aprendizaje, la lengua.

En relación con los postulados del cognitivismo, el lenguaje se concibe como un fenómeno vivo y con un potencial creativo, dentro de los márgenes que permiten las reglas propias de cada lengua. Asimismo, se considera que el ser humano está especialmente dotado para el aprendizaje de lenguas.

La lengua escrita y la lengua oral se consideran igualmente importantes, tanto en la vertiente de la percepción como en la de la producción; por consiguiente, se trata de desarrollar las cuatro destrezas por igual. El análisis y estudio de la lengua se centra en estos tres niveles: fonológico, gramatical y léxico. La presentación de las reglas gramaticales puede hacerse tanto de un modo inductivo como de un modo deductivo. En cualquier caso, la enseñanza de la gramática es explícita, y tras la presentación de las reglas, estas se practican con numerosos ejercicios. El empleo de la lengua es habitual en las explicaciones.

El alumno adquiere una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje, al reconocérsele la capacidad de formular por su cuenta hipótesis relativas a las reglas de la lengua, ponerlas a prueba en la práctica, aprender de sus propios errores y, si es preciso, reformular las hipótesis; todo ello, con el propósito de adquirir las reglas de la lengua. El profesor crea situaciones propicias de aprendizaje en las que los alumnos puedan relacionar conocimientos nuevos con conocimientos previos, y guía a los alumnos, pero son éstos los verdaderos protagonistas del proceso de aprendizaje.

En un primer momento aparece el enfoque cognitivo; pero, su éxito es fugaz. Zanón (1988) atribuye su fracaso a las reminiscencias del método gramática-traducción y, por otra, al éxito de algunas propuestas didácticas más atractivas que se van difundiendo desde principios de los años 70 del siglo XX, también como reacción al enfoque audio lingüe: el enfoque comunicativo, el método

silencioso, el aprendizaje de la lengua en comunidad, el método de respuesta física total y el enfoque natural, entre otros.

Enfoque funcional condiciona el desarrollo de la competencia comunicativa como eje central. A pesar de las reformulaciones de Hymes y otros, sus análisis resultan incompletos, en la medida que no consideran la naturaleza sociocultural del lenguaje, no obstante, hay que admitir que estas apuntan hacia una concepción superior desde el punto de vista teórico y didáctico para la enseñanza de la producción textual, en el que está implicado el alumno en las diferentes situaciones de comunicación en las que participa.

A partir de los años 70 y como consecuencia de las investigaciones de la psicología cognitiva, se pone especial énfasis en los procesos cognitivos en los que el lenguaje está implicado: el proceso de comprensión y las estrategias mediante las cuales las personas atribuyen significados a los textos. En esta dirección, el enfoque cognitivo de la comprensión de textos pone el énfasis en los procesos mentales que se dan en el sujeto cuando interacciona con el texto. Al respecto, Elosúa (2000), que “se supone que las representaciones mentales, que se derivan de la lectura del texto en interacción con el conocimiento y experiencia del sujeto, no son una mera copia de significado del texto, sino que más bien los procesos mentales que lleva a cabo el sujeto son resultado de procesos estratégicos de construcción”. (Elosúa, 2000:14)

El enfoque comunicativo condiciona la enseñanza de la lengua con más efectividad, al partir del propio acto discursivo del hablante, de sus intenciones comunicativas y su uso en situaciones concretas. Lo motivacional en este sentido, subyace en el contexto de comunicación, en el que un papel esencial corresponde al sujeto y sus respectivas necesidades, mas, constituye un aspecto al que se tiene en cuenta como parte de la base del aprendizaje, pero que no conduce a preocupaciones mayores al concebir la enseñanza de los procesos de significación. En los años setenta, se comienza a hablar de la crisis de la psicología conductista y se plantean los modelos cognitivos (Piaget, Vygotsky) como una posible alternativa. En lingüística las ideas de Chomsky se imponen, y su concepción del lenguaje como facultad innata del ser humano choca

frontalmente con las ideas conductistas de Skinner. Se produce en esos momentos una verdadera revolución en el mundo de la enseñanza de segundas lenguas con el surgimiento de los diferentes métodos "humanistas" y del enfoque comunicativo en Europa, que responden a la nueva concepción de la lengua y de su aprendizaje. En esta primera etapa del enfoque comunicativo, la principal preocupación de los investigadores será la de intentar dar cuenta de las necesidades comunicativas de los estudiantes.

El enfoque sociocultural se relaciona con los saberes sobre el contexto, los sentimientos y estado de ánimo de los participantes en el acto comunicativo, los roles que estos desempeñan, la intención, finalidad comunicativa del emisor y la situación en que se lleva a cabo la comunicación; se concentra en la estructura social y la cultura.

Los estudios vigotskianos, desde su enfoque histórico cultural, constituyen sin lugar a dudas, un referente esencial para la comprensión y tratamiento de la lengua y su uso, los cuales permitieron que la visión y actuación al respecto continuaran enriqueciéndose.

Con los avances de la psicología cognitiva ve la luz el enfoque cognitivo, ampliado a su vez por las concepciones sobre la lingüística del texto, por lo que se trasciende a un enfoque cognitivo- comunicativo. (Roméu, 1996) y que superado por el desarrollo de las teorías del discurso deviene en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, el cual se asume en el marco de la presente tesis como referente didáctico fundamental para el desarrollo del proceso de comprensión y construcción textual. El mismo tiene como objetivo esencial contribuir al desarrollo de la competencia cognitiva-comunicativa y sociocultural del alumno, o sea, competencia lingüística (habilidad para emplear los medios o recursos lingüísticos); competencia sociolingüística (habilidad para adecuar los medios lingüísticos a las características de la situación y el contexto); competencia discursiva (habilidad para relacionar coherentemente las partes del discurso como un todo) y competencia estratégica (habilidad para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación).



Por lo tanto, aprender implica cambios como resultado de la actividad cognoscitiva y afectivo-valorativa-individual. El aprendizaje activo adquiere un carácter autorregulado y descansa en el desarrollo de la responsabilidad creciente del sujeto ante sus propias estrategias de aprendizaje, lo cual se expresa en el paso progresivo de una regulación externa a la regulación interna, en el dominio paulatino de las habilidades y estrategias para aprender a aprender.

En este proceso se forman los conceptos, que para Vigotsky es el resultado de una actividad compleja en la cual intervienen las funciones intelectuales básicas. El proceso, sin embargo, no puede ser reducido a la asociación, atención, imaginación, inferencia o las tendencias determinantes. Todas son indispensables, pero al mismo tiempo, insuficientes sin el uso del signo o la palabra, como medio a través del que se dirige las operaciones mentales, se controla su curso y se canaliza hacia la solución de la tarea.

Al respecto Vigotsky señala: “El desarrollo de los conceptos o el significado de las palabras presupone a su vez la evolución de muchas funciones intelectuales: la atención deliberada, la memoria lógica, la abstracción, la habilidad para comparar y diferenciar. Estos procesos psicológicos complejos no pueden ser dominados a través del aprendizaje aislado”.

Es por ello, importante que para el logro de la comprensión se dote al estudiante de estrategias que le permitan evolucionar su pensamiento a la par que descubre qué dice el texto, qué opina del texto y qué aplicación tiene lo leído, a partir de los saberes, habilidades, destrezas y capacidades adquiridas en el proceso enseñanza-aprendizaje diseñado para tal efecto.

En relación con esta última idea, señalo que es necesario considerar lo motivacional más allá de un componente que se revela en la comunicación al verse reflejado en ella; es preciso entender la comunicación como un proceso que contiene en el interior de cada enunciado, al sujeto que se comunica, y por tanto, a su motivación. La comunicación en este sentido, convertida en el sujeto, a través de su propia voz, actuará a favor o no de lo motivacional

específicamente, si equipara al alumno en este caso, de las herramientas (habilidades comunicativas) suficientes para ser protagonista de la construcción de sus propios conocimientos, si conduce a que en él se den nuevas necesidades, que lo conduzcan a la obtención de nuevos motivos como satisfacción a estas en relación con el aprendizaje que exige su propia formación. Por tanto, el profesor no puede conformarse con “ver” lo motivacional en el resultado lingüístico de cada alumno, o simplemente como una premisa para que este se efectúe, sino que tiene que potenciarlo como un elemento que además se genera desde lo comunicativo en sí.

En este sentido, la sistematización efectuada al respecto, permiten a la autora plantear que ha habido una tendencia a tratar estos procesos de forma independiente, a pesar de reconocer la estrecha relación que entre ellos existe y su tratamiento ha sido enfocado fundamentalmente como potenciador de aprendizajes, no así, al menos de forma explícita, como potenciador de motivación. La preocupación en esta dirección ha estado relacionada con la motivación por el propio proceso de comprensión y construcción textual, pero no explícitamente se ha declarado, a favor de la motivación hacia el aprendizaje de forma general.

Autores como García Alzola (1972), Roméu (1994, 1996, 2003), Sales (2000), Domínguez (2007), y Castellanos (2002), entre otros, reconocen la trascendencia de lo motivacional para que se dé con efectividad el proceso que se aborda. En este sentido, se destaca la importancia y necesidad de garantizar como punto de partida, el hecho de que el estudiante esté motivado por la comprensión y construcción textual, incluso durante toda la actividad, lo cual garantizaría la dinámica del proceso en cuestión, por lo que es necesario - defienden dichos autores - que se conciba una clase de lengua donde prime la creatividad durante el desarrollo de la actividad cognoscitiva, algo no logrado aún. En algunos casos, (Alzola, 1987; Roméu, 1994, 2003; Domínguez, 2007) consideran la motivación como la primera etapa por la que transita la construcción textual, por lo que se asocia a la fase de orientación de la actividad de escritura. Otros, como Schmidt (1980), López (2003), Sales (2003), sugieren

en la etapa de pre lectura, la activación de esquemas previos que estimulen el tratamiento en clases de estos dos componentes de la lengua, lo que reitera el énfasis en lo motivacional, intrínsecamente ligado al desarrollo de habilidades inherentes al proceso lingüístico, como finalidad de la clase de lengua fundamentalmente.

Sobre las limitaciones más importantes existentes en contra de la efectividad del proceso que se trata, Mijares (2003) considera el hecho de que la lectura no genera motivos y necesidades en los niños que los hagan amar el acto de la lectura, “no sienten gozo por dicha actividad y ello hace muy rara la presencia del hábito de lectura”. (Mijares, 2003: 2).

En esta dirección, se ha declarado (Martínez,1990), que la lectura de textos en todas las áreas, relacionados con el contenido que se va a tratar, estimula al alumno hacia dichos contenidos; sin embargo, la utilización del texto, según los resultados investigativos de la autora, no trasciende el momento inicial de la clase.

La intención de desarrollar la creatividad y asegurar un nivel motivacional de partida efectivos, condujo a que se centrara la atención en la elaboración de tareas de aprendizaje que así lo propicien. En efecto, por parte de los lingüistas, se ha reconocido que es imprescindible que se desarrolle el proceso de significación para que se produzca el aprendizaje de forma general, y específicamente de las lenguas, constatándose que el énfasis se ha puesto en la relación procesos de significación – aprendizaje y no precisamente, en la relación procesos de significación.

Para Álvarez de Zayas (1999), la lectura es la base de la comprensión porque en ella se presentan todos los componentes y leyes del proceso. En cada lectura hay un conocimiento a asimilar, una habilidad a desarrollar y un valor a formar. Para el éxito de la comprensión, asegura González Collera (2004), es imprescindible la garantía de un mecanismo que impulse al alumno a su resolución: motivación.

Insisto fundamentalmente en la necesidad de crear motivación para favorecer la comprensión, por lo que se corrobora el hecho de fijar la atención en el aspecto motivacional, esencialmente como punto de partida que asegura el éxito del aprendizaje.

El análisis ocasionado permite plantear que, aun cuando implícitamente se haya coincidido en la influencia de la comprensión y construcción de textos sobre lo motivacional, no se han encontrado evidencias de que se haya teorizado al respecto, lo cual exige brindar una respuesta desde el punto de vista científico, que contribuya a enriquecer la visión con la que se trata el proceso objeto de investigación.

En conclusión, se comprueba que los estudios en torno al lenguaje y su enseñanza han transitado por varias posiciones y enfoques, los que van desde el enfoque prescriptivo, descriptivo, productivo, comunicativo, cognitivo, cognitivo-comunicativo, hasta el actual, enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

## **2.3 Bases teórico – científicas**

### **2.3.1 La comprensión y construcción de textos, desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.**

Abordar el proceso de comprensión y construcción de textos implica considerar un proceso integral, donde el maestro plantea a sus estudiantes un conjunto de tareas a resolver que van desde preguntas sencillas hasta una complejidad del conocimiento. Si bien es cierto en una clase, nosotros, fragmentamos producción- comprensión, este está condicionado por las características de cada estudiante lo que determina que se modifique el conocimiento en forma particular, de acuerdo al proceso de aprendizaje de cada uno.

Esto supone que el estudiante puede comprender y construir textos como parte de un macro proceso donde comprensión y producción se relacionan intrínsecamente; sin embargo, estas habilidades podemos descomponerlas como parte de nuestra estrategia didáctica del trabajo en

el proceso enseñanza aprendizaje. De la efectividad con que brindemos este proceso, favorecerá a que el resultado de aprendizaje quede grabado en la memoria del alumno, recordemos que comprensión y memoria son también dos procesos intrínsecamente relacionados: si hay buena comprensión es más fácil memorizar.

En el proceso de comprensión intervienen: la memoria a corto y largo plazo; la primera llamada también memoria de trabajo que facilitan relacionar ideas y no perder la hilación y la segunda permite guardar o conservar grupos de ideas que se activan cuando los necesitamos.

Entonces decimos; que si se ha producido con efectividad los procesos de comprensión y memoria el estudiante estará en condiciones de modelar su propio aprendizaje como resultante en este momento de una comprensión eficaz, creadora, perdurable en la memoria como producto significativo, garantía de un aprendizaje también significativo, no meramente reproductivo, y que revela la actividad epistémica en el alumno (Roméu, 2009:2). En efecto, una buena comprensión, además de facilitar en el alumno la recuperación posterior del contenido a partir de la memoria a largo plazo, al mismo tiempo que lo hace consiguientemente, opina Elosúa (2000) igualmente un claro aprendizaje.

Como proceso, la comprensión implica, saber “entender, penetrar, concebir, alcanzar, discernir, descifrar (decodificar)”, es decir, desteter significados y reconstruirlos, a partir de lo aportado por el texto, donde cada lector hará una lectura “individual”, condicionada por su propia concepción del mundo, conocimiento del contenido temático, de las capacidades e indicadores de logro que dispone.

El sistema educativo peruano propone, desde hace muchos años, un enfoque comunicativo que los docentes del área curricular venimos asumiendo en la medida de nuestras posibilidades, experiencias y saberes. Este enfoque encuentra su fundamento en los aportes teóricos y

las aplicaciones didácticas de distintas disciplinas relacionadas con el lenguaje: La necesidad de dar respuesta al acentuado gramaticalismo en la enseñanza de la lengua, da origen a una profunda reflexión sobre la manera más apropiada de lograr el desarrollo máximo de las habilidades comunicativas, o sea que se comprenda a cabalidad cualquier tipo de texto e, igualmente, se los produzca. Es así que durante las últimas décadas surgen una serie de propuestas que centran su atención en el proceso mismo de la comunicación, iluminadas por la lingüística textual, la pragmática, la psicología cognitiva, la sociolingüística, entre otras disciplinas. (MINEDU 2006: 8) Sin embargo, a veces, bajo la denominación de enfoque comunicativo o enfoque comunicativo-textual o enfoque comunicativo funcional se planifican, desarrollan y evalúan en las aulas propuestas muy diversas, algunas incluso contradictorias con el enfoque asumido. Ocurre que muchas veces se entiende el enfoque comunicativo simplistamente. Se generan actividades para desarrollar cuatro destrezas comunicativas (escuchar- hablar-leer-escribir) sin tener en cuenta los procesos cognitivos que están detrás de esas destrezas. Se aplican técnicas para interactuar con textos específicos en situaciones comunicativas concretas sin tener en cuenta que esas situaciones están enmarcadas en contextos sociales y culturales más amplios. Sin sus dimensiones cognitivas y socioculturales, el enfoque comunicativo puede quedar reducido a una colección de técnicas y acumulación de actividades. Es importante que los docentes reflexionemos acerca de la justificación de los enfoques comunicativos, lo que nos llevará a preguntarnos por qué le otorgamos a la comunicación ese rol protagónico. Debemos recordar que no nos comunicamos porque sí, que la comunicación no es un fin en sí mismo. Al comunicarnos pretendemos intencionalidades mayores. Al comunicarse, nuestros estudiantes participan de prácticas sociales del lenguaje primordialmente: para conceptualizar el mundo para estrechar lazos sociales.

Por eso, en la apuesta por desarrollar competencias en la escuela, la centralidad está en el estudiante y en lo que él sabe hacer. En el área de Comunicación, eso significa centrar nuestra práctica pedagógica en lo que nuestros estudiantes saben hacer con el lenguaje. Algunas ideas esenciales que nos pueden guiar para desarrollar competencias comunicativas en nuestra área curricular: La actividad lingüística es parte esencial de la acción humana. Los usuarios de una lengua son miembros de una comunidad sociocultural específica, en la cual los usos lingüísticos y comunicativos están regulados. La significación de un texto se construye en el uso discursivo y en el contexto de interacción social. Detrás de la adquisición y uso de la lengua hay procesos cognitivos que permiten la construcción individual y social del conocimiento. Entonces, debemos concebir este enfoque comunicativo de manera integral, sin perder de vista dos perspectivas: una perspectiva cognitiva. Un aspecto esencial del lenguaje en la escuela es que, por su naturaleza, se convierte en un instrumento para la construcción de conocimientos. La lengua materna es crucial en la estructuración de la experiencia de nuestros estudiantes y contribuye a determinar su visión del mundo, que está íntimamente ligada a sus convenciones culturales. Esa experiencia configurada por su lengua no alude solo al mundo físico y externo, sino también a la propia subjetividad, sus creencias e imaginaciones. Así, la lengua materna es un aspecto de la individualidad de nuestros estudiantes, un medio de investigación de la realidad, un instrumento para aprender y para reflexionar sobre lo aprendido. Los docentes sabemos que el aprendizaje significativo se logra cuando nuestros estudiantes son capaces de incorporar a sus saberes previos nuevos saberes para construir conocimiento. En ello radica precisamente el gran valor pedagógico de la variedad materna de nuestros estudiantes: es justamente a partir de esos saberes previos lingüísticos y culturales encarnados en sus lenguas y variedades maternas que se acercan y exploran prácticas escolares del lenguaje con la finalidad de apropiarse de ellas. Una perspectiva sociocultural, pues mediante la comunicación, establecemos diversos tipos

de relaciones con los otros y creamos distintas identidades que conforman nuestra vida social. Por ello, es esencial enseñarles a nuestros estudiantes a reflexionar sobre el significado social de esos usos comunicativos, las variables culturales que los condicionan y determinan, y el sentido ideológico de las diversas prácticas discursivas. "La escuela tendrá tanto más sentido para el alumno si no se disocia de la vida social." (Bautier y Bucheton 1997: 3) Los docentes tenemos una gran responsabilidad respecto de la democratización de los saberes comunicativos: garantizar que todos nuestros estudiantes dominen un amplio espectro de discursos sociales "que les permitan al menos desentrañar lo mejor posible los usos lingüísticos cotidianos, y si es posible volverse actores de su propia vida, saberes que les darán la capacidad de pensar y por tanto transformarse ellos mismos y transformar la sociedad y la cultura" (Bautier y Bucheton 1997: 3).

Cuando nuestros estudiantes hablan, escriben, escuchan o leen, están participando de un conjunto de relaciones sociales formadas a partir de un uso lingüístico contextualizado, oral, escrito o audiovisual. Cuando hablan o escriben están construyendo textos orientados hacia ciertos fines funcionales o estéticos. Por eso decimos que, sea en Inicial, Primaria o Secundaria, cuando los estudiantes llegan al aula, ya poseen un amplio repertorio comunicativo, que puede estar formado por una o más lenguas y por diferentes variedades lingüísticas. Estos saberes comunicativos los han adquirido previamente gracias a los diversos usos y modos de hablar que han aprendido en su entorno inmediato. Las palabras, las frases, las oraciones que usamos, las expresamos como enunciados concretos. Los enunciados son la materia prima de los textos. Al comunicarse, oralmente o por escrito, nuestros estudiantes eligen entre una serie de opciones fónicas, gráficas, morfológicas, léxicas y sintácticas. Cuando se comunican oralmente, eligen con qué gestos combinar ese material lingüístico y, cuando se comunican por escrito, escogen qué elementos iconográficos son útiles o convenientes para esos elementos lingüísticos seleccionados.



Estas decisiones pueden ser o no conscientes, pero siempre se realizan de acuerdo con parámetros que dependen del contexto: la situación, sus propósitos, las características de los destinatarios. Por eso, al comunicarse, nuestros estudiantes no están transmitiendo mecánicamente información; también comunican gustos, intenciones e intereses, y construyen mundos posibles, según la situación específica. Hemos afirmado que la materia prima de los textos es el enunciado. Este es el producto concreto y tangible de un proceso de enunciación. Un enunciado no tiene que ser necesariamente una oración. Para formar textos, orales o escritos (también icónicos, gráficos, audiovisuales), nuestros estudiantes combinan entre sí enunciados. El texto está compuesto por elementos verbales combinados, que forman una unidad comunicativa, intencional y completa. Los textos pueden ser muy breves o muy extensos, ya sean breves o extensos, los hablantes les damos sentido a los textos y para hacerlo tenemos en cuenta los factores sociales y los saberes compartidos que intervienen en el significado del texto. Por eso se puede afirmar que en la formación de un texto se articulan elementos lingüísticos, cognitivos y sociales. Si la finalidad fundamental de nuestra área curricular es el desarrollo de la comunicación en sus cinco competencias, necesitamos propiciar que se ponga en uso la acción de comunicarse de manera pertinente y coherente en un determinado contexto. Necesitamos ampliar los repertorios de las modalidades orales, escrita y audiovisual de nuestros estudiantes mediante la producción y comprensión de textos completos y auténticos, ya sean funcionales o estéticos. Un texto no representa un proceso en sí mismo, sino el producto resultante del proceso de elaboración textual. Se usará el término discurso para referir a la totalidad del proceso de interacción social de la cual el texto es solo una parte. (Fairclough 1994: 24) Entonces, la comprensión del texto es el producto final de la lectura y depende de los datos proporcionados por el texto y los conocimientos del lector. Un factor clave para desarrollar la comprensión textual son las inferencias ya que, estas se desprenden de la lectura que va desarrollando el lector. Al leer el

estudiante va deduciendo y formulando sus propias inferencias que surgen del texto y de sus saberes.

Las inferencias, como una de las estrategias de lectura abordadas por Goodman (1982), son procesos de uso del conocimiento por parte del lector para entender propiamente el texto – asegura Kintsch (1998), son, por ende, procesos de recuperación del conocimiento del sujeto, para cubrir un espacio o hueco que no resuelve el texto. (Clark, 1977; Van Dijk, 1983; Graesser, 2000) y precisamente corresponde al maestro convertirlas en habilidades.

La profundización en la clasificación de las inferencias denota la diversidad de puntos de vista al respecto; más, se hará alusión a dos clases de ellas por el vigor que mantienen en la actualidad, dado el enfoque que se ha asumido: inferencia-puente, como aquella que se utiliza para establecer coherencia local y la inferencia elaborativa, referida a la información que aporta el sujeto y que sirve para complementar el contenido del texto, pero que no son necesarias para establecer coherencia. (Goodman, 1982: 36-37).

Según refiere Otero (2000), las inferencias están muy relacionadas con la posición que se asuma ante la lectura del texto, “la eferente que consiste en lo que le interesa al lector ante el texto leído y realmente lo que perdura al finalizar la lectura y la estética, que le permite experimentar con lo que lee, esto tiene que ver con los sentimientos (goce, disfrute, satisfacción)”. (Citado por Otero, 2000:66). Manifiesto entonces que cualquiera de las dos posiciones, está condicionada en gran medida por el aspecto motivacional.

La comprensión constituye, como afirma Roméu (2003), un proceso que transcurre de lo particular a lo general y viceversa, según lo describen los modelos existentes:

El modelo de procesamiento ascendente explica que la concepción tradicional de la lectura constituiría lo que ha sido definido como un modelo de procesamiento ascendente. Este modelo supone que el lector

ha de empezar por fijarse en los niveles inferiores del texto (los signos gráficos, las palabras...) para formar sucesivamente las distintas unidades lingüísticas hasta llegar a los niveles superiores de la frase y el texto. Para seguir este proceso el lector debe descifrar los signos, oralizarlos, oírse pronunciarlos, recibir el significado de cada unidad (palabras, frases, párrafos, etc.) y unirlos unos con otros para que su suma le ofrezca el significado global.

Hay evidencias que prueban las limitaciones de este enfoque: por ejemplo, se ha mostrado su falsedad con experimentos en los que se veía que la percepción de letras es más rápida en palabras conocidas que en otras que no lo son.

Además, algunos de estos mecanismos ni siquiera forman parte del acto de la lectura, ya que, por ejemplo, el significado no se recibe a través de la oralización, y otros, aunque están presentes, no son los únicos ni se enlazan de esta forma. El modelo de procesamiento descendente no actúa, como el modelo anterior, desde el análisis del texto a la comprensión del lector, sino en sentido contrario, desde la mente del lector al texto. Es decir, la lectura está dirigida por los conocimientos semánticos y sintácticos del sujeto. La intervención del procesamiento descendente, o de arriba abajo, es un componente necesario de la lectura corriente. Permite al lector resolver las ambigüedades y escoger entre las interpretaciones posibles del texto. Es el conocimiento del contexto, en este caso del texto escrito, lo que hace posible, por ejemplo, decidir si una frase como - ¡Ya nos veremos!

- contiene una amenaza o una expresión de esperanza.

El modelo interactivo señala que lo que el lector ve en el texto y lo que él mismo aporta son dos subprocesos simultáneos y en estrecha interdependencia. Esta visión del proceso constituye lo que se llama modelos interactivos de lectura. Son los enfoques más recientes y afirman que el proceso de comprensión está, como ya hemos dicho, dirigido en forma interactiva tanto por el texto como por el conocimiento del sujeto.

Este último modelo se diferencia de los otros dos en que mientras los modelos anteriores conciben la lectura como un proceso secuencial, este entiende el proceso como un conjunto de operaciones que se dan en paralelo, condicionándose mutuamente entre ellas.

Se abandona la visión tradicional del estudiante como un ser pasivo, para dar paso a un modelo interactivo, en el cual el sujeto asume un papel preponderante al otorgarle un significado a lo que lee y al generar nuevas producciones a partir de lo leído y comprendido. Como afirma Colomer y Camps (2000: 35): en los modelos interactivos el lector es considerado como un sujeto activo que utiliza conocimientos de tipo muy variado del escrito y que reconstruye el significado del texto al interpretarlo de acuerdo con sus propios esquemas conceptuales y a partir de su conocimiento del mundo. Por consiguiente, en este tipo de modelo se resalta tanto el papel de lo que aporta el texto, como lo que aporta el lector lo cual origina una relación íntima entre ambos, ya que “el lector se basa en sus conocimientos para interpretar el texto, para extraer un significado y a su vez este nuevo significado le permite crear, modificar, elaborar e integrar nuevos conocimientos en sus esquemas mentales” (Colomer y Camps, 2000: 36). Para Medina (2005: 27), el modelo interactivo persigue una serie de objetivos: Desarrollar habilidades para construir el significado de los textos, es decir para comprenderlos al anticipar su contenido, formularles preguntas, formar imágenes mentales, comentarlo, resumirlo, etc. Desarrollar la lectura crítica en los estudiantes al estimular el procesamiento de la información de los textos, la conceptualización y la confrontación de sus planteamientos con los de los otros. Desarrollar el gusto por la lectura, al generar un ambiente grato, acogedor y afectivo y evidenciar que la lectura puede ser una fuente de aprendizaje y de satisfacción. Desarrollar la expresión oral, al promover la interacción sistemática de los estudiantes alrededor de los textos. Desarrollar competencias de escritura o producción de textos. Desarrollar la conciencia lingüística de los estudiantes, al llevarlos a tomar conciencia de las características semánticas del lenguaje (significado). La puesta en

práctica del modelo permite formar a estudiantes con mayores habilidades de comprensión, quienes a su vez logran un mayor dominio de la expresión escrita, ya que son capaces de producir sus propios textos a partir de lo leído y de lo que han logrado interpretar. Sin embargo, para lograr lo antes mencionado, se requiere por parte del docente un conocimiento riguroso acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, quien a su vez debe considerar ambas como procesos dinámicos, interactivos y aplicables a todas las áreas del currículo, con respeto a las necesidades e intereses de los estudiantes, sus conocimientos previos y sus posibilidades de aprendizaje.

Al detallar en los trabajos de Cassany (1993), García (1999), Velásquez (2008), Roméu (2001, 2002), entre otros, en torno al proceso de comprensión, se constata que las investigaciones más actuales sobre este particular, se sustentan fundamentalmente en este último modelo, las que destacan la participación activa que desempeña el lector ante el texto, quien apoyado en el cúmulo de conocimientos que posee sobre el tema, busca y da sentido a lo escrito relacionándolo con el contexto. Este modelo interactivo es parte de la investigación, en función de la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.

En el análisis respecto a la comprensión y construcción de textos. Roméu (2002), explica que saber construir exige dar respuesta a las preguntas ¿qué significar? y ¿cómo significar?, lo que supone el conocimiento de la realidad (referente) y el dominio de habilidades constructivas del idioma: denominar (construir sintagmas nominales), predicar (construir sintagmas verbales predicados), elaborar (oraciones de diferentes grados de complejidad sintáctica), relacionar oraciones en torno a una idea temática (construir párrafos coherentes), relacionar párrafos referidos a un tema (construir discursos y textos extensos). Este proceso está relacionado con la intención comunicativa del que habla o escribe y tiene lugar en una situación comunicativa dada.

A la luz del enfoque que se asume, es primordial que los elementos anteriores queden claros para el profesor, aunque este no sea de lengua. Y en este sentido, se considera de suma importancia los requisitos o criterios de la textualidad (Beaugrande, 1984), que son los elementos que deben estar presentes en todo texto y que no siempre funcionan en la escuela como parámetros para construir: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

La profundización en los estudios en torno al proceso constructivo (Cassany, 1994; Camps, 1999; Beaugrande, 1994; Fower y Hayes, 1980 y Domínguez, 2007, entre otros) devino en el consenso de que el proceso de composición del texto no es lineal: el escritor hace y rehace de manera constante, planifica y vuelve a planificar en el camino, sobre la marcha, produce y rectifica y esto, es flexible, condicionado, individualizado, matizado por las motivaciones de cada alumno en particular. Vale señalar que la comprensión también es un proceso así, de permanente reconstrucción de lo percibido, que “hala” constantemente de la experiencia vital del receptor (destinatario), enriqueciéndola y en la medida que lo hace, se convierte en una comprensión más eficiente.

En la referencia al acto de construcción específicamente, es pertinente puntualizar, que este no se reduce a la producción escrita, ni se circunscribe solo a la elaboración textual en la clase de lengua, donde el profesor da un tratamiento directo y diferenciado al mismo como componente esencial de la asignatura, a través de un sistema de clases que oscila desde la orientación hasta el control como contenido intrínseco a la asignatura. Se aboga en este caso, sobre todo, por el proceso constructivo con un carácter dinámico dentro del diálogo pedagógico, y que en el marco de la clase permite que el alumno logre arribar a conclusiones, definir, valorar, explicar, argumentar, resumir...

Construir correctamente un texto supone, a criterio de Roméu (1992), el dominio tanto de la macro estructura semántica como de la formal, la coherencia en el plano del contenido, la cohesión en el plano de la expresión y el conocimiento de la estructura esquemática del texto y, por supuesto, es pertinente aclarar, la intención, pues hablando en términos de discurso esta no puede quedarse fuera, de ninguna manera. Para su tratamiento propone cuatro etapas: motivación, planificación, realización y consecución de la finalidad. Estas etapas están condicionadas por una buena comprensión, puesto que la verdadera construcción es la que sale de la comprensión misma y no de una clase artificial; en todo caso, es la “segunda parte del proceso”, continuidad y no ruptura. Será la dinámica de la clase y de los contenidos quien determinará el lapsus temporal que le servirá de escenario a todas y cada una de ellas, las cuales, por su asequibilidad, sobre todo para el profesor que no es de lengua, pueden ser entendidas e instrumentadas sin mayor complejidad.

Para Domínguez (2007), un elemento importante sin dudas en la construcción de textos, está relacionado con los procesos motivacionales, “sentir deseos de..., disponerse a trabajar e invertir tiempo en ello, sentirse capaz de hacer la tarea, generar expectativas”. (Domínguez, 2007:200). Este criterio avala la inclusión por parte de esta investigadora, dentro de la etapa de orientación del modelo didáctico que propone para el desarrollo de la competencia de construcción textual, del aspecto motivacional como parte de la orientación pragmática.

Es importante destacar, que, indisolublemente ligado al proceso de comprensión y construcción de significados, se halla el análisis del texto, mediante el cual el alumno descubre los medios empleados por el autor en su construcción, según los procedimientos comunicativos de que se vale, según lo que trata de significar, su intención y finalidad, es decir, explica el empleo que se hace de dichos medios según su función concreta en la comunicación. Como componente funcional de la clase, el análisis se

revela en su esencia “como componente mediatizador, a partir del cual el alumno “descubre” la funcionabilidad de las estructuras discursivas, adquiere los conceptos y los modos de actuación de la ciencia y se familiariza con el metalenguaje indispensable para poder referirse a los códigos, formas elocutivas, medios léxicos y gramaticales, así como a los recursos estilísticos y retóricos que caracterizan el discurso”. (Roméu, 2003:55).

El análisis lingüístico del texto debe comprender, a partir de lo que el autor ha querido significar el análisis de los medios léxicos, gramaticales, fónicos y compositivos empleados para hacerlo, teniendo en cuenta la intención, la finalidad y la situación en que la comunicación tiene lugar. De esta manera, la tríada comprensión, análisis y construcción textual ha de ser entendida desde el punto de vista didáctico por parte del profesor, de forma sistemática y así debe reflejarse en las tareas que propone al alumno, lo que conducirá al desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural.

Un lugar especial en relación con el análisis que se efectúa le corresponde al texto, pues precisamente lo que se comprende y lo que se construye en el dinámico acto de comunicación humana son textos, que en la especificidad del contexto pedagógico asumen una extraordinaria importancia, si se vinculan coherentemente con el objetivo de formación de los profesores. La comprensión de esta categoría, desde el enfoque didáctico que se ha asumido, resulta verdaderamente esencial.

## **2.4 Bases conceptuales**

### **2.4.1 El texto, base del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural**

El texto constituye la base de la lingüística del texto, ciencia que define el lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación social humana, y que constituye un principio esencial del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural asumido.



La ciencia del texto ha pasado a ocupar un lugar primordial, pues se encarga de ofrecer una nueva perspectiva de análisis. Su objeto de estudio es el texto, que significa tejido en latín. Diferentes puntos de vista dan lugar a importantes referentes como concepto, dimensiones y tipología, los cuales permiten comprender la misma con más amplitud y profundidad.

La mayoría de los autores hacen énfasis en su esencia comunicativa del texto. Para Parra (1989), es la unidad comunicativa fundamental y encuentro semiótico mediante el cual se intercambian los significados; para Halliday (1986), es la unidad básica del proceso de significación y según refiere Casado (1993), representa el nivel individual del lenguaje en cuanto a manifestación concreta del habla en general y de la lengua histórica.

El texto no es solamente el discurso oral o escrito, sino es todo aquello que permite ser leído e interpretado: gestos, gráficos, dibujos, objetos tanto materiales como simbólicos, mundos imaginados (el arte, los procesos de percepción), situaciones y acontecimientos, etc. Montealegre (2004) el texto no es solamente el discurso oral o escrito, sino es todo aquello que permite ser leído e interpretado: gestos, gráficos, dibujos, objetos tanto materiales como simbólicos, mundos imaginados (el arte, los procesos de percepción), situaciones y acontecimientos, etc. Así, por ejemplo, en un objeto cotidiano, industrial o artístico podemos observar el tiempo, la historia, la forma, el color, la luz, e incluso la transmisión de sentimientos, de vida, de accidentalidad, de conceptos y de técnicas de elaboración. En cambio, en el texto oral o escrito podemos comprender el significado de palabras, de oraciones, de proposiciones y del discurso, dentro de un contexto de sentido y de construcción subjetiva. El texto permite múltiples significados (polisemia), siendo esto más evidente en discursos narrativos y literarios que en textos científicos.

Entonces, el texto constituye “un enunciado comunicativo coherente, portador de un significado, que cumple una determinada función comunicativa (representativa, expresiva, artística) en un contexto determinado, que se produce con una determinada intención comunicativa y finalidad, que posibilita dar cumplimiento a ciertas tareas comunicativas para lo cual el emisor se vale de diferentes procedimientos comunicativos y escoge los medios lingüísticos más adecuados para lograrlo.” (Roméu, 1996). En tanto Van Dijk (2000), concibe al texto como una abstracción, un constructo teórico, que se concreta o manifiesta mediante los discursos que el individuo produce en diferentes situaciones y contextos.

Es necesario referir que, frecuentemente, diversos autores emplean los términos texto y discurso indistintamente, en relación con una misma realidad; sin embargo, a pesar de la gran relación entre ambos existe diferencia y esta radica, según Sales (2007), en “la diferencia entre lenguaje y lengua, el primero como capacidad común a los seres humanos de comunicación mutua por medio de cualquier sistema de signos, expresados en diversos códigos, aun aquellos que no se han concebido específicamente para la comunicación, pero que en situaciones y contextos determinados funcionan en este sentido. Y la segunda, como sistema de signos lingüísticos depositados en la conciencia social que se manifiesta en el discurso comunicativo de cada hablante mediante el código verbal, mediante la palabra. De acuerdo con esta diferenciación, se puede inferir que todo discurso constituye también un texto, pero no todo texto puede constituir un discurso”. (Sales, 2007:101).

Otro elemento relevante y muy relacionado con las categorías texto y discurso lo constituye el contexto, el cual incluye los elementos que se interrelacionan en un acto comunicativo: situación, intención y finalidad comunicativas, tarea comunicativa, estatus social de los interlocutores, así como los factores espacio temporales y los propios sujetos en calidad de miembros de categorías sociales, grupos institucionales. La interrelación entre ellos depende básicamente de la coherencia global y esta, a su vez,

se manifiesta en una coherencia semántica (interrelación y unidad de las ideas en lo que se significa), formal (estructuras gramaticales y sintácticas oracionales y discursivas que se utilizan para la expresión de ese significado) y pragmática (depende, del contexto de significación. (Sales, 2007: 1001).

Como parte del texto es imprescindible la comprensión de sus dimensiones.

Se reconoce que la comprensión y producción de discursos, además del dominio de los niveles en los que se estructuran, exige también el dominio de las dimensiones que revelan los componentes del texto: la sintaxis, la semántica y la pragmática textual.

El proceso para entender el valor significativo (semántico) que aporta una estructura lingüística cualquiera, "no puede ser resuelto solo por la sintaxis, independientemente de que se comience por identificar a qué clase pertenece una palabra determinada; para ello es necesario tener en cuenta los factores del contexto que están determinando dicha significación. (Roméu, 2003:8)

Existen varios criterios acerca de cómo se establece la relación entre estas dimensiones; algunos autores conceden una total autonomía a la sintaxis, al considerar su capacidad para operar más velozmente que las otras dos. Teniendo en cuenta los criterios de los autores que defienden este punto de vista, la semántica y la pragmática, una vez que han obtenido la información necesaria que la sintaxis les aporta, pueden posteriormente desecharla, sin dejar de resaltar que "es la sintaxis la reina suprema al comienzo del flujo del procesamiento". (Fodor, 1983). Esta concepción establece que la dimensión sintáctica "se ejecuta primero, aun cuando la semántica y el discurso puedan luego prevalecer". (Graesser, 2000: 417).

Otros autores, difieren de este parecer al considerar que las dimensiones son altamente interactivas y defienden el criterio de que no existe un orden obligatorio que exija comenzar por una dimensión para luego transitar a otras. (Just y Carpenter, 1995; Hess y otros, 1995).

Desde el punto de vista de la psicología cognitiva, la comprensión no constituye un proceso de abajo hacia arriba. Al respecto plantea Graesser (2000): "no se trata de que la sintaxis comience o que la semántica se complete antes de que los procesos discursivos se inicien. Más bien, análisis parciales evolucionan en todos los niveles (y en todas las dimensiones) hasta alcanzar la representación final". (Graesser, 2000: 434). El proceso de atribución de significados al texto y producción textual, desencadenado a partir de esta dimensión, favorece la calidad de dicho proceso en el acto de aprendizaje, lo que reclama que didácticamente el profesor dirija su atención a ellas, de modo que el alumno las tenga en cuenta de forma natural, dentro de su trabajo, al resolver la tarea, independientemente del tipo de texto del que se trate. La diversidad textual hace referencia a los diferentes criterios de clasificación existente. De acuerdo con los llamados géneros se clasifican en: narrativos, poéticos y dramáticos; según las líneas de composición en: progresivos (expositivos), enumerativos (descriptivos) y asociativos (dialogados).

No obstante, la amplia gama de criterios existentes respecto a la diversidad textual, nos hace asumir una clasificación determinada para que se dé un trabajo homogéneo en este sentido. En este caso y según los criterios que en la actualidad priman en la enseñanza, se asume la siguiente clasificación, reformulada por Domínguez (2007).

- ✓ Según su código: orales, escritos, icónicos, simbólicos y gráficos.
- ✓ Según su forma elocutiva: dialogados, narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos.
- ✓ Según su función: informativos (referenciales o representativos), expresivos, poéticos y apelativos.

- ✓ Según el estilo: coloquiales, oficiales, publicistas, literarios y científicos.

Vale destacar, y en ello se concuerda plenamente con Sales (2000), que en la diversidad textual incide fundamentalmente el papel del docente al escoger los textos de acuerdo con el grado y las características de sus alumnos, de forma tal que esta rica gama de matices que aportan los diferentes tipos de textos forme parte de su universo del saber.

En el contexto específico del trabajo de los docentes con el texto es elemental estimular, los procesos de significación que se producen en el estudiante, la motivación de los alumnos, a partir de la elaboración de tareas que así lo posibiliten, más allá de la clase de Comunicación. Para ello es esencial profundizar en relación con el proceso de comprensión-construcción textual.

#### **2.4.2 La comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.**

Para González Collera, el núcleo alrededor del cual gira el proceso motivacional es la resolución de la tarea docente, a partir de las estrategias individuales de comprensión y construcción de significados que posee cada sujeto. Entonces se deduce que la motivación es como “el proceso que se manifiesta en la relación entre las necesidades y disposiciones para aprender y el reflejo cognoscitivo de la realidad docente del alumno, logrando regular la dirección, el grado de activación y sostén de su comportamiento, en correspondencia con la asimilación de los contenidos, a partir de sus propias estrategias de comprensión y construcción del conocimiento”. (Barrera, 2004: 23).

Se destaca, el aspecto lingüístico como determinante para el desempeño exitoso de los alumnos en el acto de aprender, en tanto actúa de forma permanente, a favor de su motivación, por lo que se convierte,

como se ha declarado con anterioridad, en un “agente motivador” de aprendizaje. El término “motivo”, está relacionado con la potencialidad que se le atribuye al proceso de comprensión construcción textual de producir un efecto.

Al profundizar en la motivación por aprender Brophy (1988), Bandura (1993), entre otros, consideran que esta implica más que querer o pretender aprender. Incluye la calidad de los esfuerzos mentales del estudiante; implica asegurar estrategias de estudio atentas y activas como resumir mediante la elaboración de ideas básicas, describir con palabras propias, creación de gráficas representativas de relaciones clave, entre otras. Dichas estrategias están directamente relacionadas con los procesos de significación, lo que acentúa su potencialidad como agente motivador y cuyas insuficiencias al respecto provoca que disminuya en el alumno, su afán por descubrir nuevos conceptos, nexos y relaciones, y que asuma una actitud pasiva ante la realización de las tareas. Para que el proceso de comprensión construcción textual genere motivación, tiene que satisfacer las necesidades que existen en el alumno y que él desconoce o no pone en práctica cotidianamente. El proceso de comprensión construcción textual en este sentido, actúa a favor de lo motivacional en la medida que propicie que el alumno descubra necesidades que existen él y que él desconoce o no pone en práctica cotidianamente. La motivación está en el vínculo entre el objeto (tarea de aprendizaje derivada del texto) y la necesidad (de significación); pero hay que añadir el trabajo que se realiza sobre la zona potencial del desarrollo, que descubre nuevas necesidades y estimula todo el conocimiento adquirido en función de la nueva necesidad, que ha surgido; por ello por qué fundamental está en la creatividad, en el descubrimiento de nuevas necesidades y nuevas formas de satisfacerlas. El proceso de comprensión construcción textual en la nueva condición tratada (como motivo de aprendizaje), implica conducir al alumno desde la propia tarea que se le presenta, al establecimiento de relaciones intertextuales, paratextuales, interdisciplinarias y multidisciplinarias, que a

su vez desencadenen vínculos con los saberes que el futuro alumno necesita poseer para desempeñarse profesionalmente y que aún no ha adquirido (en este punto lo cultural transmitido por el texto es esencial).

Las tareas, por consiguiente, tienen que actuar como enlaces que activen la disposición de buscar otros textos, otros autores, otros enfoques, etc., de modo que sea posible, a partir de su propia elaboración como resultado de los procesos individuales de significación, asumir posiciones sólidas respecto a lo aprendido y a cómo enfocarlo didácticamente para su eficaz enseñanza con posterioridad en el contexto específico de desempeño profesional.

La misión del docente al respecto, radica en lograr la atención, despertar el interés y promover el deseo por aprender en sus alumnos, incentivar la búsqueda activa de respuestas a sus propias inquietudes, que todas sus acciones se dirijan hacia la apropiación y enriquecimiento de sus saberes.

Asimismo, facilitar el proceso de desarrollo de estos bajo un ambiente de confianza que les ayude a asumir el riesgo de descubrir lo que sienten y quieren, develar sus necesidades intrínsecas, comprender sus intereses. Debe ser muy creativo para saber cómo hacer uso de cualquier momento y recurso para enseñar, firmeza para disciplinar con enseñanza y responsabilidad para asumir el reto de lograr un aprendizaje significativo en la vida de una persona.

El éxito dentro de este proceso, de acuerdo con Alonso (1997), reside en crear un ambiente de motivación, un clima agradable y de confianza a fin de revelar a través de experiencias, debilidades y fortalezas, sentimientos, pensamientos, habilidades y ser capaz de poder convencer y guiar hacia un propósito dado, estimulando el logro de competencias en los alumnos. Por lo que se deben seleccionar aquellas actividades o situaciones de aprendizaje que ofrezcan retos y desafíos razonables por su novedad, variedad o diversidad; se debe ayudar a los alumnos en la toma de decisiones, fomentar su responsabilidad e independencia y desarrollar sus habilidades de autocontrol.

Ames (1990), reconoce áreas en que los profesores toman decisiones y que pueden influir en la motivación para aprender de los estudiantes: “la naturaleza de la tarea que se pide a los estudiantes que realicen, la autonomía que se permite a los estudiantes en el trabajo, la manera en que se reconocen los logros de los estudiantes, el trabajo en grupo, los procedimientos de evaluación y la programación del tiempo en el aula”. (Ames, 1990: 413). Considero, la comprensión construcción textual como motivo de aprendizaje, como un proceso de elaboración textual de carácter afectivo cognitivo, flexible y placentero, en el que se atribuyen y producen nuevos significados, a partir del trabajo con el texto en el diálogo pedagógico (como proceso psicológico, lingüístico y propiamente pedagógico), el cual consolida el interés del alumno por aprender, en tanto, contribuye a la satisfacción y creación de nuevas necesidades y motivos de aprendizaje, que orientan, regulan y sostienen su comportamiento en la búsqueda de soluciones a las tareas.

Lo anterior presupone un trabajo coherente y sistemático desde todas las áreas que reciben los estudiantes durante su formación primaria y secundaria, lo cual ha de regirse por los siguientes principios: Principio de motivación: revela la necesidad de incidir sobre el componente motivacional en su integridad como proceso, a favor de la orientación, la regulación y el sostenimiento, no de forma aislada; lo que presupone concebir las actividades de aprendizaje derivadas del texto en función de estimular íntegramente el aspecto motivacional durante la atribución de significados y la producción textual, por lo que es imprescindible la consideración de la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo en todo el desarrollo del proceso.

Principio integrador de comunicación y motivación: significa que los procesos de comunicación y motivación han de ser entendidos y “atendidos” por el profesor no como procesos independientes, sino en estrecha relación, al contener la comunicación a través del propio enunciado, al sujeto y su motivación y posibilitar en la medida que sea más efectiva, la estimulación motivacional en el estudiante.



Principio de la relación texto contenido de aprendizaje: exige la selección de los textos de acuerdo con el contenido específico de cada área, según particularidades de las diferentes; responde, por tanto, a los objetivos específicos que se pretendan, al ser portadores de ideas básicas relacionadas con los contenidos que se deseen tratar en las competencias con sus indicadores (conceptuales, procedimentales y actitudinales). El texto en este sentido favorece al desarrollo sus potencialidades cognitivas, axiológicas y culturales.

Principio de la transversalidad del proceso de comprensión-construcción textual: permite la comprensión de la naturaleza interdisciplinaria del texto como portador de los múltiples saberes del autor, según su conocimiento de las diferentes ciencias y cultura en general, así como de su eficacia para el desarrollo de habilidades comunicativas básicas e imprescindibles en cualquier área, puesto que el dominio de la lengua, como herramienta fundamental de comunicación y la motivación que posea el alumno por aprender, se convierten en puntos de partida esenciales para que se produzca el acto de aprendizaje.

Principio del rol protagónico de los actores en proceso de comprensión – construcción textual como motivo de aprendizaje. Está relacionado con el papel activo del profesor y el estudiante, en función de desarrollar el proceso comprensión- construcción textual. En relación con sus estrategias de enseñanza, en las formas en que organiza el proceso de enseñanza – aprendizaje para que el objetivo sea alcanzado y en cuanto al estudiante, en lo que concierne a sus estrategias de aprendizaje, a su disposición por resolver de forma autónoma las tareas, a la persistencia en establecer relaciones con nuevas realidades a partir de lo estudiado, que activen nuevas necesidades de aprendizaje.

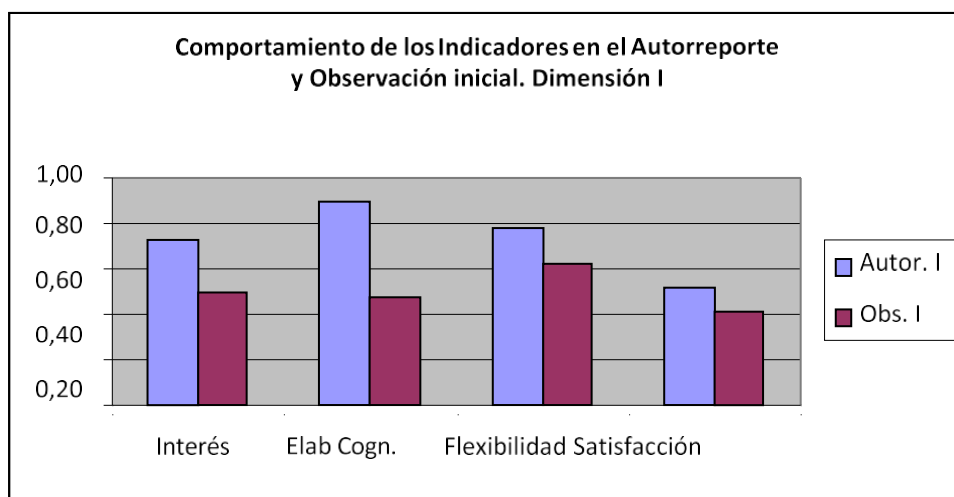
# **CAPÍTULO III: RESULTADOS Y MODELO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

### 3.1 Resultados y propuesta de la investigación

La evaluación de las variables correspondientes, se efectuó a partir de un análisis estadístico, centrado en la aplicación de pruebas de hipótesis para muestras relacionadas (comparación de medias), con el propósito de demostrar la presencia de diferencias significativas entre la medición inicial y la final. Se realizaron, además, pruebas de hipótesis no paramétricas, modalidad tablas de contingencia, para comprobar posibles relaciones de dependencia.

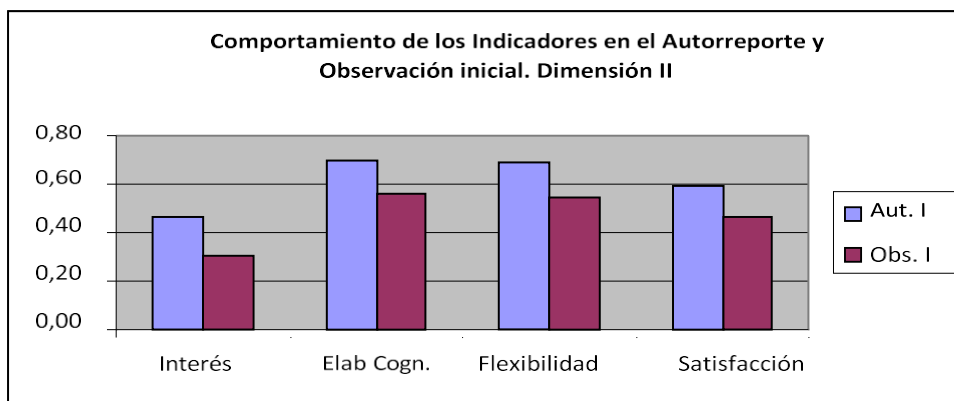
#### Comportamiento de los indicadores, según información obtenida con la aplicación de los instrumentos de: Autorreporte y Observación. Medición Inicial alumnos.

**Gráfico A: Dimensión I. Comprensión motivadora. Alumnos**



Fuente: Elaboración propia, 2015, producto del instrumento aplicado. (Anexos 1 y 3)

**Gráfico B. Dimensión II. Construcción motivadora. Alumnos.**

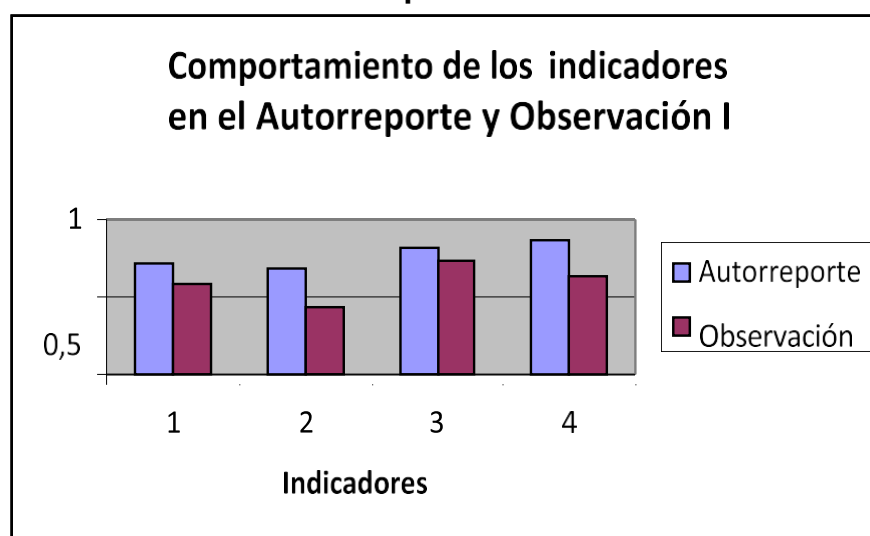


Fuente: Elaboración propia, 2015, producto del instrumento aplicado. (Anexos 1 y 3)

El análisis suscitado en relación con los indicadores permitió determinar, de acuerdo con lo establecido al respecto, el comportamiento de las dimensiones, constándose que la dimensión I se corresponde con la categoría de medianamente motivadora, con un índice frecuencial de 0,61; mientras que la dimensión II se corresponde con la categoría de poco motivadora, con un índice frecuencial de 0,54. Dicha categorización condiciona que la comprensión y construcción de textos en la medición efectuada, no actúe como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje en este grupo de alumnos.

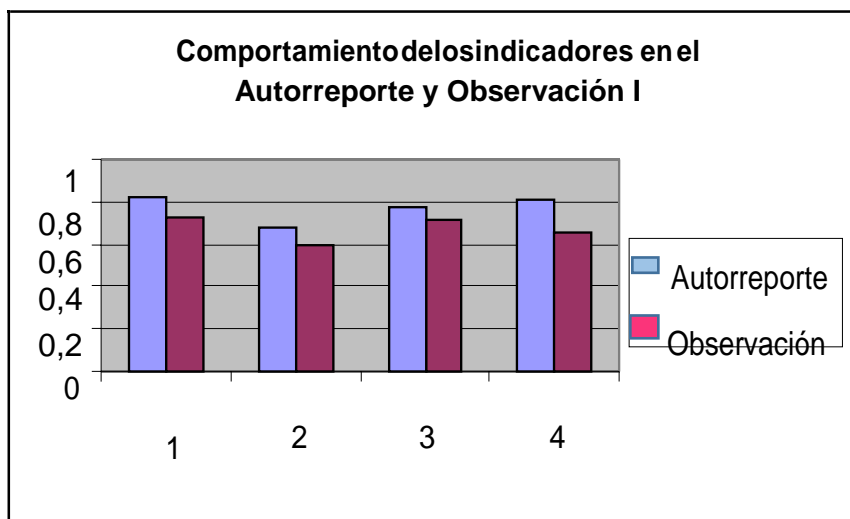
**Comportamiento de los indicadores, según información obtenida con la aplicación de los instrumentos de: Autorreporte y Observación. Medición Inicial docentes.**

**Gráfico A: Dimensión I. Comprensión motivadora. Docentes**



*Fuente:* Elaboración propia, 2016, producto del instrumento aplicado. (Anexos 2 y 4)

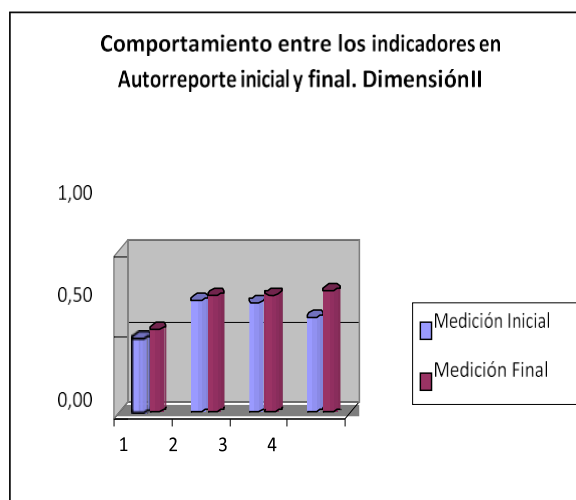
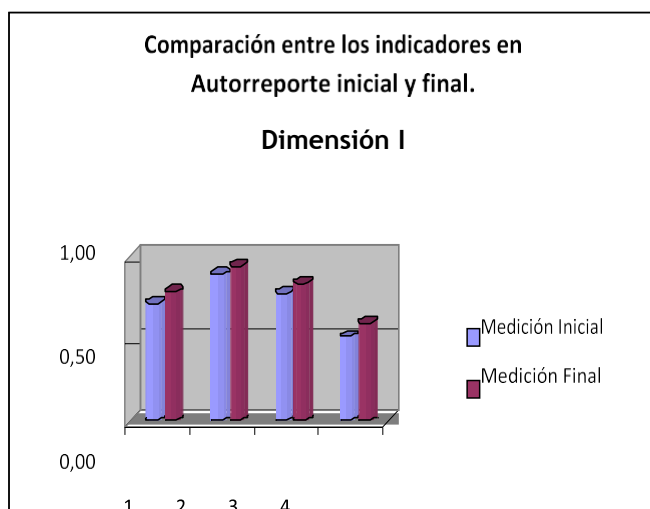
**Gráfico B: Dimensión II. Construcción motivadora. Docentes**



Fuente: Elaboración propia, 2016, producto del instrumento aplicado. (Anexo 2 y 4)

Lo anterior permitió constatar que tanto la dimensión I como la II se corresponden con la categoría de medianamente motivadora, con un índice frecuencial de 0,68 y 0,72 respectivamente, lo que condiciona que la comprensión y construcción de textos en la medición efectuada, tampoco actúe como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje por parte de los docentes.

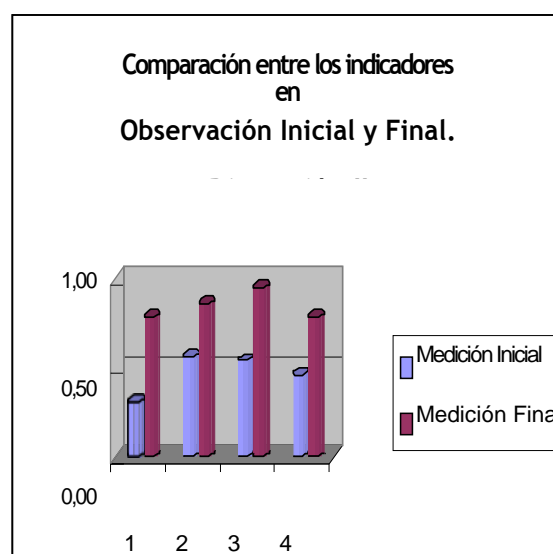
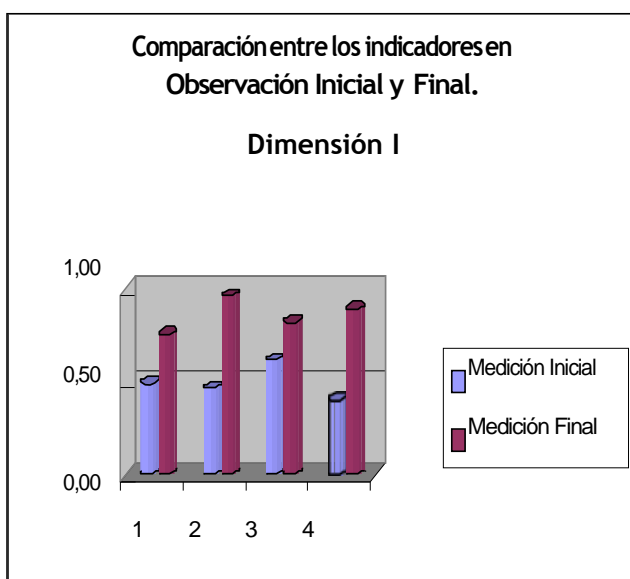
**Resultados de la medición final.**  
**Comparación de los indicadores en el Autorreporte Inicial y final.**  
**Alumnos y docentes. Gráfico A y B**



Fuente: Elaboración propia, 2016, producto del instrumento aplicado. (Anexos 3 y 4)

El análisis comparativo entre las dos mediciones efectuadas, muestra que en el segundo momento los índices frecuenciales por indicadores en todos los casos reportados, son superiores en ambas mediciones.

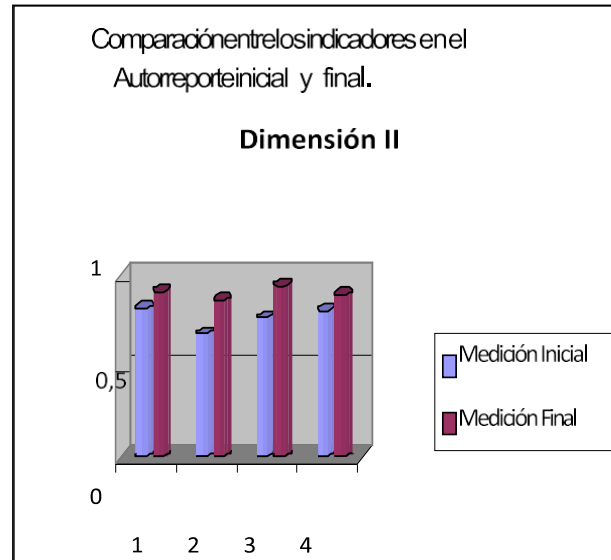
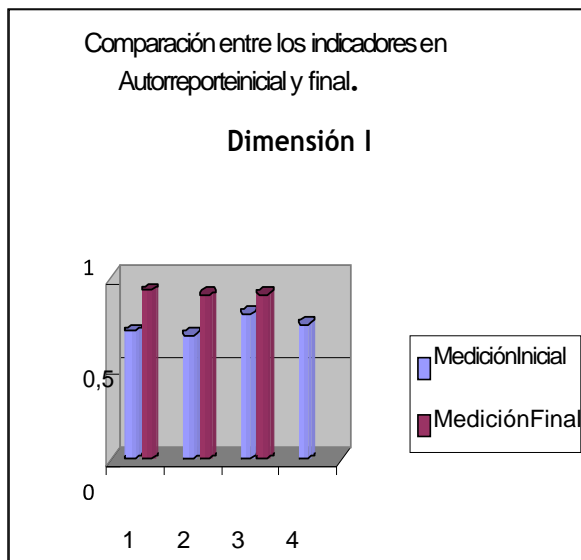
### Comparación de los indicadores en la Observación Inicial y Final. Alumnos y docentes. Gráfico A y B



*Fuente:* Elaboración propia, 2016, producto del instrumento aplicado. (Anexos 1 y 2)

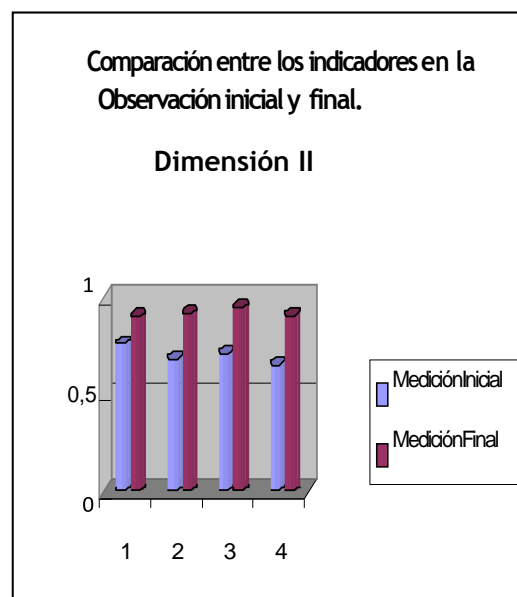
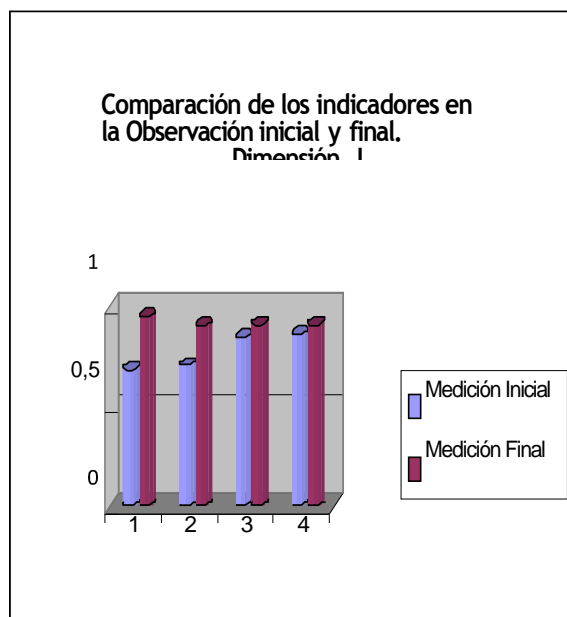
El análisis suscitado en relación con los indicadores, en la segunda medición permitió determinar el comportamiento de las dimensiones, constándose que ambas se corresponden con la categoría de motivadora, con un índice frecuencial de 0,83 y 0,77 respectivamente. Dicha categorización condiciona que la comprensión y construcción de textos en la medición efectuada, actúa como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje en este grupo de alumnos al considerarse motivadoras las dos dimensiones que lo representan.

### Comparación de los indicadores en el Autorreporte Inicial y Final. Alumnos y docentes. Gráfico A y B



Fuente: Elaboración propia, 2016, producto del instrumento aplicado. (Anexos 3 y 4)

### Comparación de los indicadores en la Observación Inicial y Final. Alumnos y docentes. Gráfico A y B



Fuente: Elaboración propia, 2016, producto del instrumento aplicado. (Anexos 1 y 2)

La diferencia mayor entre lo reportado y lo observado correspondió al indicador 1 en la dimensión I y al indicador 2 en la dimensión II, lo que sugiere que la actuación del profesor se refuerza a partir de las dificultades evidenciadas en los alumnos. Se comprueba un equilibrio entre lo reportado y lo observado en ambas dimensiones.

### **3.2 Discusión de los resultados**

Al poder evidenciar por la aplicación del autorreporte y la observación, en qué estado se encuentra la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje, se puede dar cuenta que los estudiantes no llegan a lograr la comprensión y producción de textos, puesto que no existe un adecuado desarrollo del mismo ni motivación.

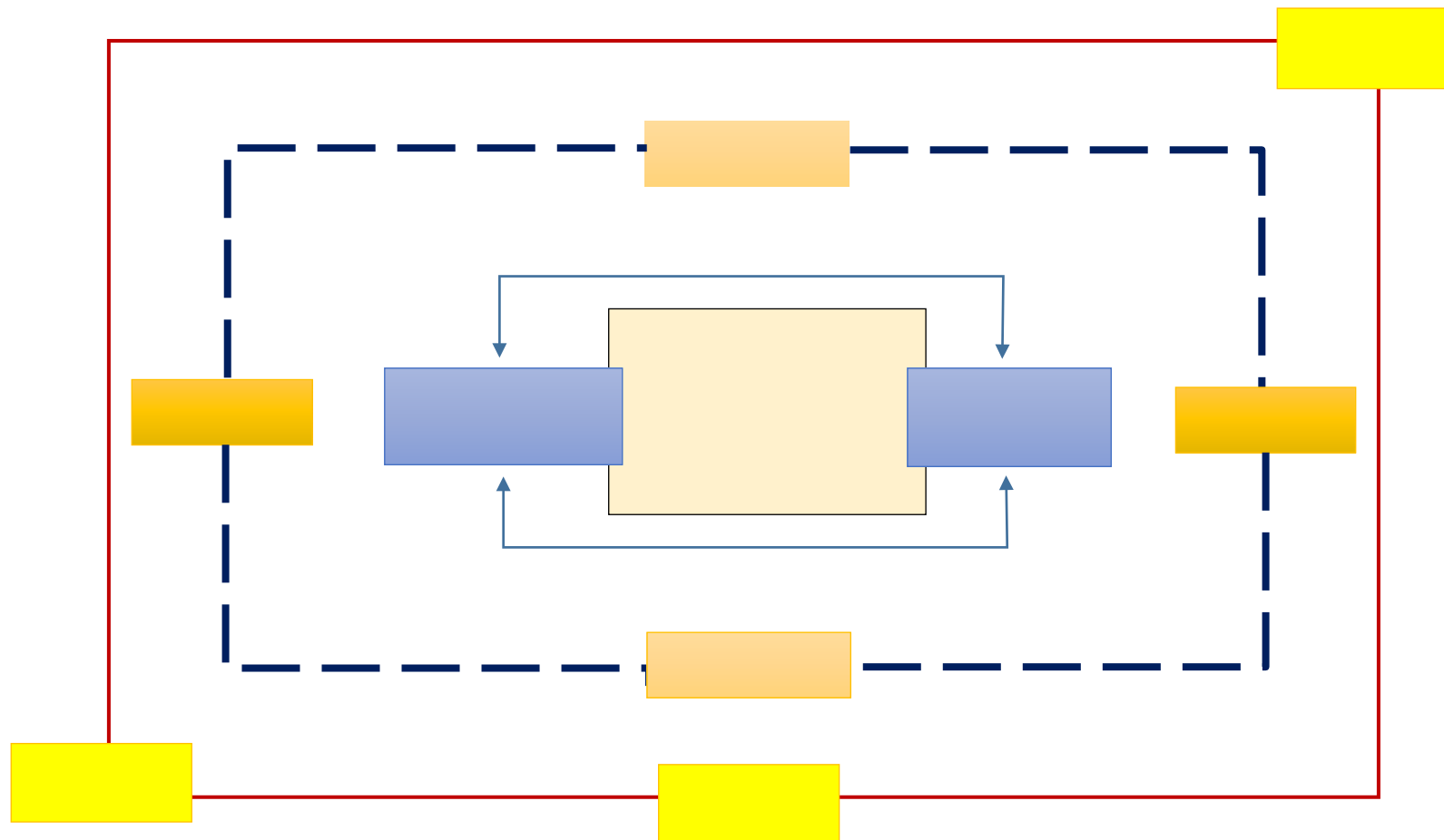
Según los resultados antes mencionados, no se puede desarrollar una buena comprensión y construcción de textos si es que el estudiante no cuenta con un elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.

Por ello, se ha propuesto un modelo metodológico de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.



### 3.3 Modelo metodológico de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.

#### COMPREENSIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS COMO ELEMENTO MOTIVADOR EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE



### **3.4 Explicación del modelo metodológico.**

Se representa en un esquema que constituye en su conjunto la proposición, que para el desarrollo de la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.

El cuadrado externo engloba al proceso en su totalidad, el cual es el resultado de la articulación interna, que establece entre sí, una relación de inclusión de lo general a lo particular y viceversa; los mismos están representados por cada uno de los componentes del modelo en cuestión. De esta manera, el contorno discontinuo, que aparece en el interior del gráfico, actúa como el componente específico y esencial de dicha proposición, en tanto contempla en estrecha y dinámica relación, las dimensiones comprensión y construcción motivadora, materializadas en la tarea de aprendizaje que se deriva del texto, esta última funcionando como el elemento nuclear, que propicia la consolidación del interés, la elaboración cognitiva, la flexibilidad y la satisfacción, que se producen durante la atribución y producción de significados textuales.

Las líneas discontinuas que sostienen estos indicadores significan que lo motivacional pasa todo el proceso, como punto de partida y fin. Identificado con el componente comunicativo-motivacional el centro se concreta por su carácter metodológico, dado el componente que a su vez representa y que actúa como potenciador básico en el contexto concreto de la enseñanza aprendizaje, donde se materializa la comprensión y construcción de textos en la condición que se ha tratado, puesto que es quien garantiza la determinación del trabajo con el texto y texto, quienes permitirán que el alumno modifique sus conocimientos en las diferentes áreas que recibe, siempre y cuando se garanticen las etapas contenidas en el componente estratégico, las cuales guían el quehacer del profesor antes, durante y después de la clase, así como el proceder de los alumnos en el contexto concreto de la enseñanza aprendizaje. Estas etapas se desarrollan, desde el diagnóstico hasta el rediseño de pautas de la actuación del docente, en función de perfeccionar el proceso de desarrollo que se pretende en los estudiantes de primero de secundaria del colegio “Karl Weiss”-Chiclayo.

### **3.5 Modelo metodológico para la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje, en alumnos de educación secundaria.**

El presente capítulo tiene como meta presentar el modelo que, como resultado de esta investigación, se propone para el desarrollo del proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje, en alumnos de educación secundaria de la Educación Básica Regular, en correspondencia con las bases teóricas ya tratadas y con los resultados del diagnóstico realizado, lo que favorece la formación de los estudiantes del nivel secundario. Se tratan los componentes que distinguen a dicho modelo, así como los resultados de la valoración realizada por los expertos consultados y los que se derivan del preexperimento que se efectuó. (Anexo 06)

#### **3.5.1 Fundamentación del modelo metodológico.**

El modelo es “la representación de aquellas características esenciales del objeto que se investiga, que cumple una función heurística, ya que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades de ese objeto de estudio con vistas a la transformación de la realidad” (Valle, 200:3); asimismo, Ordaz, Álvarez y otros (2003) explican el modelo como la representación de un objeto real que en el plano abstracto el hombre concibe para caracterizarlo y poder, sobre esa base, darle solución a un problema planteado, es decir satisfacer una necesidad.

En la presente investigación, el modelo didáctico es entendido como “la representación de aquellas características esenciales en la enseñanza aprendizaje o de alguno de sus componentes con el fin de lograr los objetivos previstos”. (Valle, 2009:4).

En conclusión, el modelo metodológico es una construcción teórico didáctica que representa la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje, a favor del interés, la

elaboración cognitiva, la flexibilidad y la satisfacción del alumno durante planificación y producción de significados, evidenciándose en la tarea de aprendizaje derivada del texto, como elemento base, que además posibilita el funcionamiento y la articulación de los componentes didácticos en función del objetivo planteado.

Con este modelo se revoluciona la enseñanza aprendizaje de la comprensión y construcción de textos con la activación motivacional, punto de inicio para que el alumno desarrolle actividades textuales.

A partir de aquí se debe concebir el proceso comunicativo como motivo, acción cíclica, pues la motivación será la premisa determinante y el fin didáctico.

Busco fortalecer y enriquecer la enseñanza aprendizaje no sólo en el área de Comunicación sino en la mayoría de ellas, convirtiéndose en eje transversal motivo del modelo.

### **3.5.2 Argumentos del modelo metodológico**

Las bases son primordiales en relación con el objeto de estudio, desde una perspectiva filosófica, sociológica, psicológica, didáctica, pedagógica, lingüística y didáctica de la lengua. Dichos fundamentos. Esto facilitó la concepción del proceso de comprensión y construcción textual tomando como punto central lo intrínseco motivacional y el papel activo y creador del sujeto, de fortalecer la motivación como base en el aprendizaje (sin descuidar lo cognitivo) en el contexto concreto de los estudiantes de la Institución Educativa “Karl Weiss” de Chiclayo-Lambayeque.

Desde el punto de vista filosófico, el presente modelo ha permitido estudiar integralmente, analizar, comprender y valorar la comprensión y construcción de textos, a través del análisis de su estructura y su integración como proceso sistémico, y ha orientado la concepción del diagnóstico, la transformación y estructuración de los componentes del

modelo, que tienen en cuenta la práctica y se concibe como un sistema teórico, con lo que se revela el ascenso de lo abstracto a lo concreto pensado, que se aplica en la práctica diaria de clases.

El desarrollo de la comprensión y construcción de textos desde la perspectiva de la investigación, asume el lenguaje como capacidad humana, que se adquiere en el proceso de socialización del individuo y la importancia de la lengua en los procesos cognitivos, afectivos y comunicativos, que tienen lugar en la actividad, en situaciones sociales de comunicación y en diferentes contextos culturales.

Científica y objetivamente el desarrollo de la comprensión y construcción de textos adopta formas específicas dado el contexto de aplicación, en dependencia de los objetivos generales que deben lograrse, según el perfil del estudiante de secundaria, los indicadores de logro de cada área, todo ello en función de los problemas que el alumno debe resolver. Así pues, el docente debe organizar las tareas a partir de su realidad, mientras el alumno resuelve las interrogantes que el texto plantee, en función de su preparación teórica y metodológica, por lo que se reafirma el carácter activo del sujeto durante la actividad en la que se desarrolla el proceso de comprensión y construcción textual.

El estudio del fenómeno en su relación con otros, facilitó el abordaje del proceso en estrecha relación con aquellos que conforman junto a él, un sistema de interconexiones naturales: comunicación, motivación y aprendizaje, en el marco específico del colegio, como agencia socializadora por excelencia y donde juega un papel importante la relación alumno – alumno, alumno – profesor y entre estos y el grupo en general.

Lo anterior permite favorecer el trabajo con el texto, el aspecto cultural, contribuyendo al desarrollo de la función socializadora del colegio y formación del estudiante. La cultura en la concepción vigotskiana, es el producto de la vida y de la actividad social del hombre

y se expresa a través del lenguaje, cuyo significado se caracteriza por ser estable, ya que se han formado en el desarrollo histórico y transmitido de generación en generación. Es a través de la apropiación que hace el hombre de la experiencia histórico-social que éste asimila no sólo las distintas formas de actividad humana, sino también los “signos” o medios materiales o espirituales elaborados por la cultura. (Vigotski, 1987:14). El texto, por ende, como fuente de transmisión de cultura de la que el alumno habrá de apropiarse en las diferentes áreas que recibe, favorecerá el acto de aprendizaje.

Constituyen además fundamentos teóricos esenciales en el presente trabajo desde el punto de vista psicológico, las ideas desarrolladas por la escuela histórico-cultural de Vigotski (1924-1934).

Una idea básica en esta dirección, lo constituye la teoría acerca de las funciones psíquicas superiores, en estrecha relación con el medio socio histórico como resultado de un proceso de mediatización (objetos, instrumentos, signos, significados). Para Vigotski (1987), los instrumentos psicológicos o signos, no son productos subjetivos o individuales, sino que tienen un origen social, producto de la evolución sociocultural. El ejemplo más claro al respecto, y en ello se coincide con Roméu (2007), es el lenguaje.

En estrecha relación con lo anterior, se comparte su criterio de que solo a partir de la comprensión de la teoría acerca de la internalización de las funciones superiores, es que puede ofrecerse una explicación coherente acerca de cómo atender el proceso de adquisición del lenguaje en el niño en las edades tempranas y cómo contribuir después a su desarrollo, cuando se revela la existencia de un pensamiento verbal, que cumple complejas funciones, en su unidad con el lenguaje intelectual. Los individuos utilizan el lenguaje con fines sociales para influir en los demás y luego lo utilizan para influir sobre sí mismos. Asumir la idea anterior implica reconocer que el texto, como materialización del lenguaje, se convierte dentro del modelo, en el

desencadenante motivacional por excelencia.

En esta mediatización se le confiere un papel relevante a la vivencia del sujeto que aprende (alumno), en una situación social determinada, que implica desarrollo, en relación con lo cual este interioriza las operaciones que usualmente realiza en un plano externo, se asume así la categoría situación social del desarrollo como un fundamento esencial, que ha de tenerse en cuenta necesariamente, al concebir las tareas de aprendizaje.

La formación de estos estudiantes exige el papel activo del docente como principal mediador del Proceso de enseñanza aprendizaje, en el cual debe propiciarles los niveles de ayuda necesarios para que trascienda a estadios superiores, lo que conduce al reconocimiento de la necesaria unidad que debe existir entre la situación social del desarrollo que debe crear el profesor y la zona de desarrollo próximo, para tenerla en cuenta, estimularla y promover la creatividad.

El trabajo con el texto, a partir del cual se derivan las tareas de aprendizaje que se le proponen al estudiante adquiere un valor extraordinario para el enriquecimiento y como se ha planteado, a favor de lo motivacional.

Un lugar especial lo constituye también la teoría de la actividad de Leontiev (1981), para quien la actividad integral tiene como componentes el motivo, objetivo, condiciones y las relaciones representadas en acciones y operaciones; este conjunto le permite al hombre en su condición de sujeto, vincularse con aquella parte de la realidad objetiva (objeto) que satisface sus necesidades. El carácter objetivo de la actividad crea no sólo el carácter real de las imágenes, sino también el de las necesidades, las emociones, los sentimientos". (Leontiev, 1975: 89). En este caso, se trata de concebir la actividad de aprendizaje mediante textos que tienen como fin fundamental, la activación del aspecto motivacional.

Desde el punto de vista motivacional resultan claves además las ideas de Schúkina, 1978; Danilov, 1978; Markova, 1987; Moreno, 2004, entre otros, acerca de la estimulación motivacional hacia el aprendizaje. De igual forma, se asume como básico el papel esencial del interés cognoscitivo, categoría estudiada, a criterio de Moreno (2004), con gran amplitud desde puntos de vista diversos: por su naturaleza psicológica, como motivo de la actividad docente, como estímulo al desarrollo de la personalidad y como procedimiento para la activación de la enseñanza. A propósito, las tareas a partir del texto seleccionado, se convierten en el principal potenciador de dicho interés, en la medida que creen nuevas necesidades de aprendizaje.

De vital importancia para encauzar el desarrollo del proceso objeto de estudio, resulta la teoría en torno a la motivación defendida por los autores cubanos Arias, (1986); Domínguez, (1987); González Maura (1994); González Serra (1995), Moreno, (2004), así como la comprensión, como se planteó en el capítulo I, del proceso motivacional en su integridad expresada en la concepción propuesta por González Collera, (2004), la cual se reitera su asunción, con especial énfasis en los componentes orientación, regulación y sostenimiento motivacional, en relación de concebir didácticamente el proceso de comprensión y construcción de textos.

Desde el punto de vista pedagógico, el modelo que se defiende favorece la formación integral de la personalidad, donde se combinan coherentemente lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador. El modelo se concreta en un proceso de enseñanza aprendizaje extensivo, como fundamento teórico-metodológico del colegio, el cual garantiza en el individuo, según Castellanos (2001), “la apropiación activa y creadora de la cultura, favoreciendo el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social, a partir de tres criterios básicos: garantizar la unidad de lo



cognitivo y lo afectivo-valorativo; garantizar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación, y extender la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida, mediante el dominio de las habilidades y estrategias para aprender a aprender y de la necesidad de una auto-educación constante”. (Hernández, 2009:22). En este sentido, se considera elemental dentro de los fundamentos que se abordan, la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo, así como el desarrollo de los procesos autorreguladores, que facilitarán en el alumno la búsqueda de alternativas en función de solucionar las tareas de aprendizaje que se le proponen.

Un proceso de enseñanza extensivo supone, a saber, de Serrano y Pons (2008) “concebir la actividad de apropiación de los contenidos de la enseñanza en contextos donde el profesor juegue un papel fundamental como guía y mediador, entre otras cosas, en la selección y orientación de las actividades y donde estas propicien la interacción tanto entre él y los alumnos como entre los alumnos mismos. La enseñanza actúa desde esta perspectiva como guía del desarrollo”. (León, 2007: 68). En correspondencia con esta idea, se precisa en este modelo, la importancia del maestro como mediador en el desarrollo del proceso de comprensión y construcción de textos donde su papel es vital desde la preparación previa a la clase, hasta el desarrollo de la misma y su actividad significativa que genera.

La comprensión en un proceso de aprendizaje extensivo, garantiza en el individuo "la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social. (Ortiz y otros, 2006: 12).

El proceso didáctico, desarrolla un papel importante, en la medida que el docente diseñe las tareas o actividades, de acuerdo con los indicadores a lograr, a partir de la utilización de estrategias que le

permitan desde el trabajo con el texto y formas creativas de organización de la actividad, potenciar en sus estudiantes, la comprensión y construcción de textos. Estas categorías son básicas para el establecimiento, desde las diferentes áreas y partir de las tareas diseñadas, de las relaciones interdisciplinarias, teniendo en cuenta que cada texto resume e integra múltiples saberes de su autor, los cuales se derivan de su conocimiento del mundo de las diversas ciencias y la cultura en general, así como de las relaciones multidisciplinarias, ya que el análisis de los textos a favor de lo motivacional, es el resultado de los aportes de diversas disciplinas.

Desde el punto de vista lingüístico y consecuentemente con el análisis teórico efectuado en el capítulo II, el modelo propuesto se sustenta en las nuevas concepciones que centran su atención en el discurso, lo cual significa trascender el estudio de la lengua, desde el punto de vista estructural simplemente y reconocer la trascendencia del acto de habla propiamente dicho, en un contexto de comunicación determinado, en el que se concretan la comprensión y producción de significados. Ello significa tener en cuenta los aportes de diferentes disciplinas como la semántica, la semiótica, la estilística, la etnografía, la pragmática, la sociolingüística y la psicolingüística.

Desde el punto de vista didáctico de la lengua se reconoce la pertinencia en relación con el desarrollo pretendido de la comprensión y construcción de textos, del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, el cual se rige por las teorías didácticas más avanzadas, que asumen una didáctica desarrolladora. Se enfatiza en los principios que rigen su trascendencia en la enseñanza de la lengua en la actualidad y que prueban su reinterpretación de las teorías en las que se ha basado la enseñanza de la lengua.

La precisión de los fundamentos anteriores facilita la elaboración del modelo que se propone y su concreción en el contexto de la formación de estudiantes de secundaria de la I.E “Karl Weiss” de Chiclayo-Lambayeque.

### **3.6 Presentación del modelo metodológico.**

Para la elaboración del modelo metodológico que se presenta, se ha tenido en cuenta la propuesta de un conjunto de componentes esenciales que, según Valle (2009), identifican este resultado científico: fin y objetivos, principios, caracterización del objeto, estrategia, metodología (etapas, objetivos y acciones por etapas), formas de evaluación del modelo, formas de implementación del modelo.

#### **3.6.1 Objetivo del modelo metodológico.**

Se precisa como objetivo del presente modelo: concebir el desarrollo del proceso de comprensión y la construcción de textos, a partir del trabajo con el texto, del cual se deriva la tarea de aprendizaje que se ha de resolver en el marco de cada área, según objetivos particulares de estas, en el contexto específico de los estudiantes de primero de secundaria.

Para ello se deben determinar los principios que rigen el modelo.

#### **3.6.2 Principios que rigen el modelo metodológico.**

Los principios de la comprensión y construcción de textos, cumplen, dada su naturaleza explicativa y heurística, una función lógico-gnoseológica, en tanto actúan como medio lógico para explicar, organizar o fundamentar la concepción propuesta y una función metodológica al permitir explicar la estrategia para la actuación del docente en el contexto concreto de formación de los estudiantes.

La sistematización teórica efectuada permitió precisar como principios que rigen el desarrollo del proceso de comprensión y construcción de textos los siguientes:

- Principio de forma procesual de la motivación: incide en la orientación, la regulación y el sostenimiento, no de forma aislada en las tareas de aprendizaje derivadas del texto en función de estimular íntegramente el aspecto motivacional durante la atribución de significados y la producción textual, por lo que es necesario la consideración de la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo en todo el desarrollo del proceso.
- Principio integrador comunicación – motivación: deben ser entendidos por el docente no como procesos independientes, sino en estrecha relación, al contener la comunicación al sujeto y su motivación y posibilitar la estimulación motivacional en el alumno.
- Principio de la relación texto – contenido de aprendizaje: exige la selección de los textos de acuerdo con el contenido específico de cada área, según particularidades de las diferentes áreas; responde, por tanto, a las competencias, capacidades e indicadores de logro que se pretendan alcanzar (conceptuales, procedimentales y actitudinales).
- Principio de la transversalidad de la comprensión y construcción de textos: permite la comprensión de la naturaleza interdisciplinaria del texto como portador de los múltiples saberes del autor, según su conocimiento de las diferentes ciencias y cultura en general, así como de su eficacia para el desarrollo de habilidades comunicativas básicas y necesarias imprescindibles en cualquier área, puesto que el dominio de la lengua, como herramienta fundamental de comunicación y la motivación que posea el alumno por aprender, se convierten en puntos básicos para que se produzca el acto de aprendizaje.
- Principio protagónico de los actores en la enseñanza aprendizaje: Está relacionado con el papel activo del docente y el alumno, en función de desarrollar la comprensión y la construcción de textos. En cuanto al profesor, en relación con sus estrategias de enseñanza, en las formas en que organiza la enseñanza aprendizaje para que el

objetivo sea alcanzado y en cuanto al alumno, en lo que concierne a sus estrategias de aprendizaje, a su disposición por resolver de forma autónoma las tareas, a la persistencia en establecer relaciones con nuevas realidades a partir de lo estudiado, que activen nuevas necesidades de aprendizaje, a favor de su formación.

### **3.6.3 Caracterización del modelo metodológico.**

El modelo metodológico que se propone se caracteriza por:

- Ser flexible: puesto que los diversos tipos de textos así lo permiten y a partir de él, las tareas de aprendizaje que el profesor ha de proponer al alumno para su resolución desde las diferentes áreas. Asimismo, tiene en consideración la diversidad de criterios que pueden tener los alumnos al dar solución a las tareas, dado por su desarrollo de habilidades y universo del saber.
- Ser contextualizado: significa que se reconocen las particularidades de cada área, sus indicadores y campos temáticos, así como de las especificidades de los alumnos a quienes van dirigidas las tareas de aprendizaje, lo que exige tenerlas en consideración al planificar las actividades, las cuales han de favorecer su formación, aportando modelos que le permitan solucionar problemas similares en la realidad concreta. De igual manera se pone énfasis en los procesos de significación, según el contexto en el que se materialicen, por lo que la comprensión y la construcción textual estarán condicionadas por el contexto predominante.
- Ser dinámico: está presente, al no ver de forma estática el sistema de relaciones que se establece entre los componentes de la enseñanza aprendizaje, que permiten materializar el proceso objeto de transformación. Asimismo, reconoce el dinamismo presente entre lo cognitivo, instrumental, lo afectivo, lo experiencial, lo cultural, en combinación armónica, con las estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas, lo que motivará al alumno en relación con la

resolución de las tareas.

- Ser abierto: permite, a partir de la esencia que lo distingue, ser enriquecido en el marco concreto de aplicación, donde alumnos y profesores aportan nuevos matices a su materializa.

### **3.6.4 Componentes del modelo**

#### **1. Componente de carácter comunicativo motivacional.**

Constituye el elemento central del modelo, puesto que en él subyace la concepción teórica que se defiende, en relación con el carácter de motivo de aprendizaje asociado a la comprensión y construcción de textos.

En tal sentido, constituyen elementos básicos la comprensión motivadora, la construcción motivadora y la tarea de aprendizaje derivada del texto, los cuales en estrecha relación “producen motivación”.

El aspecto comunicativo, se identifica con la comprensión y construcción de textos , donde el alumno atribuye y produce nuevos significados, durante el acto de transformación de sus conocimientos, lo cual, al satisfacer sus necesidades de aprendizaje y crear nuevas necesidades, a partir de la propia naturaleza interdisciplinaria del texto, estimula su interés por aprender; así se favorece, desde las tareas que se diseñan la elaboración cognitiva, lo cual conduce a la reflexión, el análisis, la emisión de juicios propios y consecuentemente puesta en práctica de estrategias para la comprensión y construcción de textos, en función de modificar oportunamente el conocimiento que se posee; en ello es central que exista una actitud flexible, abierta en la enseñanza aprendizaje. En consecuencia, el alumno debe sentir placer, satisfacción por el resultado de su interacción con la tarea, por la solución encontrada, como expresión de la consecución de la meta propuesta. Los elementos destacados se identifican con el proceso motivacional en la integridad de sus tres componentes: orientación, regulación y sostenimiento.

Se parte en primer lugar, de la consideración de que el objeto que se caracteriza es un proceso complejo, que ha de ser entendido en su desarrollo y a partir de sus componentes y relaciones entre ellos. Un proceso de elaboración textual, donde, tanto la comprensión como la construcción tienen un rol esencial, pues ambos se complementan para completar un ciclo, que comienza con la captación y atribución de los significados y concluye con la construcción de estos, el cual garantiza el tránsito del conocimiento, producto de la transformación de los que ya se poseen. No obstante, se está en un proceso que no cierra, sino que queda susceptible de enriquecimiento, a partir de la experiencia de cada alumno y sus nuevos retos.

Desde esta perspectiva, el diálogo pedagógico es vital como contexto de desarrollo de dicho proceso. Y es que sus componentes operan en la dinámica propia del intercambio comunicativo, lo que supone un contexto dialógico – motivacional adecuado, donde interactúan propósitos, estrategias, métodos, estilos, necesidades, motivos... de los profesores y los alumnos y donde cada quien se crea una representación del otro, la cual incidirá en la actuación de ambos. Al respecto, es elemental el intercambio y el convenio de criterios entre los actores, en función de la motivación por el aprendizaje, la cual es favorecida en el presente modelo por los componentes antes enunciados en la medida que existan un conjunto de condicionantes, tales como:

- La existencia de un diagnóstico seguro del desarrollo de las habilidades pertinentes a ambos procesos de significación, que permita una ejecución coherente en correspondencia con ello.
- La existencia de una caracterización del grupo en general y de cada alumno en particular, en cuanto a las especificidades del proceso de motivación por el aprendizaje que en ellos se manifiesta.
- La selección de diversos tipos de textos para el trabajo en clases, que se adecuen a las preferencias de los alumnos.

- El diseño de las tareas no solo en función del aprendizaje de los contenidos de cada área del Diseño Curricular.
- Concientización del valor que posee la tarea que se propone para su formación.
- La explicación desde el punto de vista metodológico, de cómo proceder para comprender y producir nuevos significados.
- La orientación previa y precisa de la tarea.
- La garantía de un clima comunicativo favorable.
- La proposición de tareas que desencadenen nuevas necesidades de aprendizaje.

En las anteriores condicionantes es evidente el rol decisivo de la tarea de aprendizaje, la cual actúa como un elemento impulsor entre lo comunicativo y lo motivacional, dado su condición básica del proceso de enseñanza aprendizaje; tarea que debe ser concebida en función de la estimulación motivacional, por lo que debe tenerse en cuenta al diseñarla un conjunto de propiedades que le son esenciales:

Atributos de la tarea contenida en el texto	Características durante la atribución y producción de significados
Interesante	Presencia de temas novedosos, que despierten la curiosidad
Significativa	Adecuación a las necesidades, gustos y preferencias individuales
Asequible	Claridad en las ideas que sean objetivas
Instructiva	Enriquecimiento cognitivo, afectivo, comunicativo y cultural
Útil	Para la vida
Educativa	Formación de valores éticos, morales, profesionales
Desafiante	Presentación de obstáculos que generen meditación, reflexión, creatividad
Desarrolladora	con énfasis en lo comunicativo
Dinámica	Estimulación del deseo, la autonomía, las expectativas, el interés, la reflexión, la satisfacción
Flexible	Posibilidad de diversas vías de solución a las proposiciones textuales



La tarea de aprendizaje en la particularidad, está asociada a un determinado texto, que le da origen y que puede y debe ser de diverso tipo. El maestro debe seleccionarlo de acuerdo con sus indicadores, contenidos temáticos y elaborar las tareas en correspondencia con los niveles declarados para su comprensión: lectura inteligente, crítica y creadora. En su conjunto, los procesos de significación que se conciben desde la tarea, deben conducir al establecimiento de las relaciones entre lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático, por lo que los subsistemas de preguntas que integran las tareas requieren ser precisos y claros en este sentido; las preguntas han de permitir al alumno precisar los significados explícitos e implícitos en el texto, el análisis lingüístico de palabras y expresiones claves y la identificación y precisión de la intención y finalidad comunicativas, en pos de favorecer el desarrollo de los procesos de significación, lo que conducirá a que el alumno transite por todo un proceso de reflexión y análisis que le facilite la solución satisfactoria de las tareas.

Las tareas de aprendizaje derivadas del texto, a partir de sus atributos y características favorecerán:

- El deseo, el placer y las habilidades en relación con la lectura y solución de los problemas planteados en el texto.
- El interés por el conocimiento y las habilidades de atribución y producción de significados.
- El trabajo con el texto, a partir de la integración de lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático.
- La precisión de dificultades para la solución de los problemas propuestos por el texto.
- La aceptación y utilización de diversas vías de solución.
- La satisfacción por la solución de las tareas de aprendizaje derivadas del texto.

## **2. Componente de carácter metodológico.**

Para la consecución de los propósitos declarados y de acuerdo con las particularidades del proceso de enseñanza aprendizaje exigente asumido, es fundamental la articulación de los componentes didácticos que interactúan en la clase, tanto los personales como de los no personales, entendidos en relación con el objeto que se ha venido tratando, los que harán posible la materialización del componente central antes explicado.

Para el desarrollo de la comprensión y construcción de textos es vital el rol del estudiante, como sujeto que debe tener una posición activa de forma permanente. De esta manera y de acuerdo con la intención de estimular la orientación, la regulación y el sostenimiento motivacional durante la actividad de aprendizaje, resulta elemental conocer cuáles son sus necesidades de aprendizaje de forma individual y grupal. Estas necesidades responden, en primera instancia, a las expectativas del estudiante que ingresa al nivel secundario de la Educación Básica Regular, con el propósito de formarse para la vida, por lo que están asociadas a: adquisición de conocimientos pertinentes, desarrollo de habilidades generales y específicas, desarrollo de estrategias de aprendizaje para la vida, creación de modos de actuación en su vida así como aquellas que están vinculadas con las propias insuficiencias que se heredan del nivel anterior y que el docente constata con el diagnóstico continuo que realiza; todo ello matizado por necesidades de índole cultural.

Lo anterior conduce a incentivar la lectura como fuente por excelencia de conocimiento y de placer y como vía idónea para desarrollar el proceso de comprensión y construcción de textos y el conjunto de habilidades que este implica, a saber de: captación de significados literal, implícito y complementario, y la correspondiente comprensión de textos de diferentes tipos de forma inteligente, crítica y creadora, realización de inferencias a partir de las pistas semánticas que

el texto ofrece, determinación del tema, subtemas, proposiciones y conceptos, precisión de las ideas principales y secundarias, valoración crítica de las ideas, explicación de las relaciones entre lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático, construcción de textos orales y escritos en diferentes estilos, secuenciación lógica en la construcción del texto propio, empleo de los recursos estilísticos de acuerdo con la intención comunicativa, posición crítica ante el texto individual y el de los diferentes autores y demás alumnos; entre otras.

En correspondencia el profesor organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma creativa, en el que el papel del grupo es fundamental, pues el trabajo en equipos, por ejemplo, estimulará las relaciones de cooperación entre sus miembros y el intercambio de conocimientos y experiencias en relación con los temas presentados por cada área y texto en particular. De este modo, la proposición de diferentes vías para la solución a las tareas será un resultado colectivo, que se enriquece a partir de los aportes individuales, según las elaboraciones que se hagan al respecto. Desde el punto de vista organizativo ha de propiciarse el intercambio de roles, de manera que todos los integrantes del grupo sean protagonistas en la exposición de ideas, en la oposición a lo que otros consideran, en la modelación de tareas para los diferentes grados.

Ha de garantizarse consecuentemente, un clima motivacional favorable para el colectivo, diseñar tareas que involucren a todos y a cada uno de los integrantes, propiciar el intercambio de opiniones, la reflexión, la defensa de criterios en un ambiente sano y agradable. Es imprescindible en esta dirección, la explicación del valor de la tarea a realizar, su orientación adecuada, la modelación de las posibles vías de solución, la sistematización de las habilidades pertinentes, la precisión del rol de cada quien, la creación de las condiciones materiales necesarias para que los alumnos tengan acceso al texto, de acuerdo a la variante seleccionada.

Para la efectividad del proceso que se pretende desarrollar es esencial la determinación del problema de enseñanza-aprendizaje, que genera en el alumno al resolver la tarea que se le propone, la necesidad de saber qué pasos seguir para elaborar significados textuales que le permitan encontrar la solución requerida, lo que condiciona un proceso de búsqueda de información, de desarrollo de habilidades para la comprensión y construcción textual que producirán en él una transformación positiva, en la medida que sea más competente en la atribución y producción de nuevos significados.

Para ello, resulta básico el objetivo que se desea alcanzar y que será quien dirija la actividad cognoscitiva en sí misma, a partir de los contenidos que constituyen objeto de enseñanza y aprendizaje. Al presentar los contenidos, si bien deben adecuarse a lo establecido, según los programas de las diferentes áreas y sus particularidades para el primer grado de secundaria, estos deben relacionarse con temáticas de interés cultural para los jóvenes, de modo que la ley física, el teorema matemático o las características de la especie, se aprendan a la par de otros temas que proporcionen esa cultura general que tan necesaria resulta y que tan deficitariamente se manifiesta en los egresados que no acceden a un ingreso a la Universidad u otro Centro Superior.

El alumno tiene que percibir que el contenido con el que va a encontrarse le “sirve” para algo, le “aporta” en algo, y es que todo alumno...” afronta la actividad escolar con una pregunta explícita o implícita: ¿Para qué necesito saber esto? (Alonso, 1997: 59); interrogante esta que estimula a traspasar los significados y niveles del texto que lo contiene hasta hacerlo propio, hasta crear, en un acto de producción de nuevos significados, el texto del lector.

Un papel determinante en tal sentido, le corresponde a los métodos y medios de enseñanza. Resulta esencial desde la posición teórica y metodológica que respalda la intención investigativa en la que se profundiza, comprender la necesidad de asumir un método homogéneo

para el trabajo con los textos en todas las áreas, que desde el punto de vista metodológico propicie que el alumno de forma coherente logre traducir, interpretar y extrapolar coherentemente hasta llegar a la producción de nuevos significados.

El diseño de la tarea en este sentido, ha de llevar al alumno de lo simple a lo complejo, en un orden de ascenso a estadios superiores de elaboración textual para lo que es necesario: leer correctamente el texto, determinar las palabras o expresiones claves y sus significados según el contexto, atribuir significados de acuerdo al conocimiento que sobre el tema se posea, enjuiciar, criticar, valorar las ideas que se transmiten, tomar posición a favor o en contra de lo planteado; o sea, expresar los puntos de vista y criterios resultado de la reflexión provocada durante el análisis del texto y consecuentemente, aplicar lo comprendido a nuevos contextos, establecer relaciones con otros textos, arribar a conclusiones que originan nuevos textos, como producto de los procesos de significación ocurridos.

En este punto, se considera oportuno hacer algunas sugerencias para el trabajo con textos de predominio denotativo y de predominio connotativo, que facilitarán la elaboración de la tarea por parte del maestro, pues estas deben encauzar al alumno al siguiente proceder:

### **Para textos de predominio denotativo**

- Determinación del primer mensaje: se hace referencia al significado de una primera impresión, al diálogo con inmediatez del lector, de su experiencia vital con el texto, a las primeras voces que de este le llegan.
- Distinción de la información ofrecida por el texto: se trata de identificar la información que aparece en el texto y relacionarla con el tema que representa.
- Distinción de la información desconocida y necesaria: debe identificarse a partir de la información localizada con anterioridad, cuál es la que falta, y que resulta necesaria para la producción de

significados a partir del texto. Aquí se activa con fuerza, la red de conocimientos del alumno en relación con el contenido objeto de aprendizaje, permitiendo que este pueda hacer los deslindes imprescindibles.

- Identificación de los instrumentos que cada ciencia particular ofrece para la resolución de la tarea de aprendizaje propuesta por el texto: toda vez que haya certeza de hacia dónde conduce la tarea propuesta, entonces será posible determinar qué instrumentos (teoremas, fórmulas, operaciones aritméticas, algoritmos, etc.) deben ser utilizado para la solución adecuada de dicha tarea.
- Aplicación del o los instrumentos que permiten solucionar la tarea: significa poner en práctica conocimientos y habilidades para darle solución con éxito a la tarea.
- Formulación de la respuesta a la tarea de aprendizaje: está relacionado con el acabado de las acciones cognitivas prevalecientes, con el completamiento de un algoritmo que exige presentar “oficialmente” la solución encontrada y que actúa como la idea principal del texto en cuestión, ahora construida por el lector.

### **Para textos de predominio connotativo**

- Determinación del primer mensaje del texto: alude como antes se explicó, al significado de una primera impresión, al diálogo del lector, de su experiencia vital con el texto y a que puede ser desencadenado por apenas una palabra, que al “chocar” con el lector provoca un efecto significativo
- Localización de información explícita y directa en el texto: se refiere a localizar la información que aparece objetivamente en el texto, a esa que está “flotando” y que solo hay que leer para encontrarla.
- Precisión del significado contextual de las palabras y expresiones que aparecen en el texto: requiere del análisis lingüístico de palabras y expresiones, de acuerdo con el contexto de uso, contextualizado a partir del sentido de base de las palabras, al significado lo más exacto

posible, que tienen en el texto en cuestión.

- Determinación de las palabras y expresiones claves del texto: exige determinar, precisar cuáles son las palabras o expresiones que más aportan por su significado, al significado global del texto, no por la significación misma, sino por su valor estructural, en cuanto a categoría léxica o gramatical: ejemplo: como sustantivo, como adjetivo, predominio de tiempos, uso de modos verbales, aspecto, etc.; el alumno tiene que discernir entre ellas, por la información que contienen, por las sugerencias que hacen, por las relaciones a que conllevan desde el punto de vista semántico. El análisis en este caso no puede ser superficial, no se trata de discriminar palabras a la ligera, sino de ser agudos en la comprensión de los significados aportados por cada categoría léxica y gramatical, que es lo que en definitiva determina que sean claves o no.
- Realización de inferencias: de acuerdo con las sugerencias significativas que aportan las palabras y expresiones claves del texto, el lector (alumno) tendrá ante sí “pistas” que lo conduzcan a núcleos conceptuales básicos alrededor de la esencia del texto.
- Precisión en orden de aparición de las ideas del texto, explícitas e implícitas.
- Determinación de la idea principal o trascendental: para conseguir identificar la idea principal de un texto, el sujeto tiene que aprender a utilizar las macro reglas, al decir de Van Dijk, (2000), de selección, generalización y construcción. Esta idea engloba a todas las demás, es el núcleo, el eje alrededor del cual estas giran, lo que determina su trascendencia en relación con ellas. Puede aparecer explícita o implícita y es entonces en este segundo caso el lector tiene que construirla, de acuerdo con las sugerencias que las pistas contenidas en el texto ofrecen.
- Captación de la intención del texto: es el resultado de la apropiación integrada de lo semántico y lo sintáctico, que ahora interactúa con lo pragmático y posibilita la integración necesaria entre los tres núcleos básicos del análisis discursivo.

- Vinculación de los mensajes del texto con la experiencia vital como destinatario, con el universo del saber: los significados contenidos en el texto se ponen en contacto con los saberes del alumno, lo que condiciona su apreciación particular al respecto.
- Enjuiciamiento, crítica, valoración del texto: cada alumno interpretará el texto, opinará sobre él, emitirá juicios, valoraciones de acuerdo con sus saberes y experiencias según el tema.
- Reconstrucción del mensaje: se concreta en la emisión del mensaje definitivo del texto en un acto de producción de nuevos significados; aquí nace el texto propio, ese que se le escapa de las manos a su autor porque ahora tiene los nuevos matices que el lector le adjudica. Aquí las acciones cognitivas alcanzan su máxima expresión; es este el instante en el que el alumno modifica sus conocimientos y enriquece sus saberes. La respuesta o solución a la tarea de aprendizaje está precisamente aquí.

Desde la posición teórico-metodológica que se defiende, el texto significa el medio de enseñanza más eficaz, puesto que además de ser el portador del contenido de aprendizaje, actúa objetivamente como el objeto que satisface las necesidades de atribución y producción de significados, que exige el alumno para poder transformar sus conocimientos y que por consiguiente, es el objeto real que convertido en motivo, hace que el alumno se disponga activamente a resolver las tareas propuestas a partir de él.

Al señalar al texto como medio fundamental en el presente modelo, resulta básica la flexibilidad en el uso de diferentes tipos de textos; la diversidad en relación con ellos respalda la riqueza de la comunicación, a partir de las diferentes situaciones e intenciones; por tanto, todos son válidos, siempre y cuando respondan a los objetivos que se pretendan alcanzar. En todos los casos, el texto viabiliza el principio pedagógico de la unidad de la instrucción y la educación.



No obstante, las potencialidades de cualquier tipo de texto, dado precisamente por la complejidad semántica de estos y la posibilidad que brindan como consecuencia de que el alumno se vea “obligado” a buscar información en el texto subliminar, detrás de las palabras, donde se esconden los significados implícitos o intencionales. El texto literario, además, abre las puertas a la imaginación, a la creatividad, al placer..., en la medida que el lector se sienta identificado afectivamente con la temática que este recrea. La utilización del texto literario en las clases de ciencia, por ejemplo, colabora a plantear al alumno las tareas de aprendizaje a partir estilos de comunicación diferentes al científico, que es lo que comúnmente predomina.

Es importante destacar que, para el trabajo con la diversidad textual, se requiere de un profesor que sea un buen lector, como garantía para que pueda hacer una selección adecuada y creativa, que a su vez incite a los alumnos a leer.

Se respalda además la utilización de otros textos además de los literarios; en sentido general, puede y de hecho debe, ofrecer al alumno modelos de actuación para la atribución de significados y producción de textos de diferentes estilos, sobre todo, porque estas áreas básicas para el desarrollo de habilidades lingüísticas y necesarias competencias para la comunicación y el aprendizaje.

Por sus aportaciones cognitivas, científicas y culturales, además de por su forma amena de llegar hasta el alumno, se recomienda la utilización en todas las áreas de documentales, películas, como textos audiovisuales (debe conocer el docente su manejo) que incitan el interés y la curiosidad de los alumnos. Al respecto, debe mantenerse la lógica de los campos temáticos, capacidades e indicadores de cada área, los que serán tratados a partir de las potencialidades que estos tipos de textos proporcionen y que el maestro ha de analizar detalladamente antes de proponerlos al alumno.

Otro componente de gran importancia para estimular el aspecto motivacional resulta ser la evaluación, considerado por Alonso (1997), como uno de los factores contextuales que más influye en la motivación o a la falta de motivación hacia el aprendizaje en los alumnos. Al respecto, propone cuatro dimensiones que la caracterizan y que condicionan, afirma, sus repercusiones motivacionales: “magnitud del éxito o el fracaso, relevancia percibida de los aprendizajes, posibilidad de ayudar a superar los errores, expectativas de control del resultado”. (Alonso, 1997: 107).

En relación con la intención de lograr el desarrollo de la comprensión y construcción de textos, el contenido de estas dimensiones implica:

- Magnitud del éxito o el fracaso: la comprobación por parte del alumno de sus propios resultados no es un hecho abstracto, sino la constatación de cómo es capaz de interactuar con la naturaleza del contenido (aportado por el texto), de resolver las metas que este le exige, de trascender de lo explícito a lo complementario, desde una lectura inteligente hasta una lectura creadora. Si hay éxito la autoestima crecerá, si prima el fracaso, lo contrario; cualquiera de los dos, manifiesta Weiner (1986), repercutirá en el aspecto motivacional.
- Relevancia percibida de los aprendizajes: las tareas propuestas al alumno como objeto de evaluación han de cobrar sentido para estos, deben considerar que los contenidos (aportados por el texto) son importantes para su desarrollo cognitivo en relación con determinada materia y su futura profesión. Las metas propuestas, a partir de los textos deben propiciar el desarrollo del alumno desde el punto de vista teórico y metodológico, en función de prepararlos para la dirección del proceso enseñanza - aprendizaje en secundaria, por lo que las tareas evaluativas tienen que ser el resultado del aprendizaje sucedido en clases.
- Posibilidad de ayudar a superar los errores: las tareas propuestas deben condicionar que el alumno perciba no solo que no pueda trascender determinado significado del texto, sino que pueda identificar qué se lo impide, dígame: conocimiento del tema, dominio

del vocabulario, identificación de pistas semánticas, precisión de las connotaciones que asumen las palabras o expresiones, insuficientes recursos lingüísticos, como camino de autoconocimiento que trasciende a otras situaciones y se convierte en instrumento de automedición y /o autoevaluación.

- Expectativas de control del resultado: según el alumno avance en la comprensión y construcción de textos, se acercará a mejores calificaciones, por lo que este debe saber con la mayor objetividad posible qué tiene que hacer, y cómo proceder con el texto.
- Los aspectos tratados como parte del componente didáctico son esenciales para concebir en la práctica el desarrollo del proceso de comprensión y construcción de textos.

### **3. Componente de carácter estratégico.**

Se relaciona con el accionar coherente del docente como mediador de la enseñanza aprendizaje, por lo que este responde a la concreción, de acuerdo a la concepción que al respecto se ha defendido, de la comprensión y construcción de textos.

En el marco referencial del presente trabajo la estrategia es comprendida como la manera de planificar y dirigir las acciones para alcanzar determinados objetivos, y que tienen como propósito esencial la transformación del objeto de investigación desde un estado real a uno deseado. (Hernández 2004: 35). En este caso, figura como el resultado de la investigación acción participativa, al ser concebida y diseñada a partir de la participación unánime de los sujetos intervinientes en el proceso analizado: alumnos y profesores.

La actuación del profesor en esta dirección se concibe a partir de 3 etapas fundamentales: antes de la clase (1er.a), durante la clase (2da) y después de la clase (3ra). La explicación de dichas etapas incluye objetivo, acciones y sugerencias metodológicas, tiempo de duración, recursos humanos y materiales.

### **Primera etapa: Antes de la clase**

**Esta etapa contiene dos momentos fundamentales. Ellos son:**

1. Diagnóstico de la manifestación inicial de la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje en los alumnos, a partir de los indicadores representativos de las dimensiones comprensión motivadora y construcción motivadora antes explicadas.
  - Objetivo: Evaluar el comportamiento de los indicadores en cada una de las dimensiones declaradas.
  - Acciones:
    - Precisar los indicadores que serán evaluados y desarrollados.
    - Seleccionar las técnicas e instrumentos.
    - Aplicar los instrumentos de investigación.
    - Procesar la información obtenida, interpretar los resultados e integrar los resultados.
    - Realizar la valoración de los resultados obtenidos.

Sugerencias metodológicas:

#### **a) Utilizar los siguientes instrumentos:**

- Cuestionario de Expresión de Motivos.
- Auto inventario de incentivos motivacionales.
- Cuestionario de Autorreporte.
- Observación a clases.

- b)** Realizar **prueba** pedagógica, consistente en un ejercicio de comprensión y construcción de textos, en aras de comprobar las dificultades existentes en relación con las habilidades necesarias a tal efecto. Esta prueba pedagógica, en tanto el colectivo no esté capacitado para ello, debe ser aplicada por el profesor de Comunicación de cada grado, previa coordinación con el resto de los profesores y su calificación debe realizarse en colectivo, como

vía además de entrenamiento para aquellos que no sean especialistas de Comunicación.

- c) Proceder a la valoración de la información obtenida, según las categorías establecidas, de acuerdo con los índices frecuenciales evidenciados en cada caso.
- d) Confeccionar un registro del comportamiento de los indicadores, con el fin de hacer comparaciones en los momentos que se establezcan. El diagnóstico debe realizarse a inicios de cada bloque, según lo establecido al respecto, lo que significa que se efectúen tres mediciones en el curso, cuyos resultados facilitarán la comparación entre cada uno de los momentos; en él intervienen los profesores del año y se requiere de papel y recursos digitales.

2. Determinación de los componentes didácticos de la clase  
Corresponde a este momento la combinación armónica de los componentes personales y no personales de la enseñanza aprendizaje, por lo que es esencial la comprensión de cada uno de ellos a luz de las ideas que se defienden. Entre las acciones tenemos:

- Realizar la autopreparación necesaria, según el dominio metodológico y científico que cada maestro posea, en función de determinar adecuadamente los componentes didácticos que permitirán la dirección efectiva de la enseñanza aprendizaje, según la intención que se pretende. (La capacitación, a partir del diagnóstico a los docentes que se propone más adelante, favorecerá dicha autopreparación)
- Seleccionar el texto que permitirá la derivación de la tarea de aprendizaje de acuerdo a los objetivos y contenidos específicos de cada área.

- Concebir la tarea de aprendizaje en correspondencia con los resultados del diagnóstico y las particularidades y fines de la asignatura.

Sugerencias metodológicas:

- a) Garantizar que todos los alumnos accedan al texto que permitirá la derivación de la tarea, así como que tengan información preliminar acerca del tema, a partir de intercambios de ideas entre el grupo y el profesor.
- b) Si el texto seleccionado es de carácter audiovisual, facilitar de forma escrita un resumen del mismo, con el fin de que se realicen las lecturas necesarias para la atribución y producción de significados.

### **Segunda etapa: Durante la clase**

A esta etapa corresponde la propuesta de tareas que hace el docente, a partir de los textos seleccionados, para la correspondiente comprensión y construcción de textos en su condición de elemento motivador en la enseñanza aprendizaje, así como su resolución por parte de los alumnos. Las acciones a realizar son:

El trabajo con las tareas requiere de tres momentos claves:

- Orientación: el maestro comunica al alumno su objetivo, se reflexiona sobre valor de utilidad, contenido, habilidades a desarrollar y posibles vías de solución (se recuerda algoritmo para la comprensión y construcción de textos). Posteriormente se procede a la presentación del texto, es el momento del contacto del alumno con él, su lectura, si es escrito, o visualización en el caso que se requiera. (Es válido destacar que la lectura, observación de un cuadro, de un fenómeno, visualización del material audiovisual, etc., pueden ocurrir en un momento anterior si se considera pertinente). Debe estimularse la lectura de otros materiales que tengan relación con el tema.

- Ejecución: el alumno emplea un tiempo determinado de acuerdo a cómo se haya concebido, para dar solución a las tareas correspondientes. El docente debe realizar una serie de acciones específicas en virtud de producir el efecto motivador de la comprensión y construcción respectivamente, cuya puesta en práctica está relacionada en gran medida, con la concreción de los componentes anteriores, pero que se particulariza en el contexto concreto de aplicación de cada área, en la que las tareas se diseñan de acuerdo con las especificidades en relación con: objetivos, contenidos, problemas profesionales, diagnóstico de los alumnos, preparación del profesor, etc.

Acciones a favor de la comprensión motivadora:

- ✓ Propiciar la indagación en otras bibliografías sobre el tema abordado.
- ✓ Explicitar el valor de la tarea contenida en el texto.
- ✓ Propiciar la reflexión sobre el tema abordado.
- ✓ Proponer tareas que exigen el enjuiciamiento, la crítica.
- ✓ Favorecer a que se hagan las inferencias necesarias a favor del descubrimiento del mensaje definitivo del texto.
- ✓ Explicitar las posibles vías de solución
- ✓ Estimular la búsqueda de otras vías de solución.
- ✓ Sistematizar un algoritmo para la comprensión textual.
- ✓ Estimular la crítica y la autocrítica en relación con la comprensión realizada.
- ✓ Propiciar el intercambio de ideas con los demás compañeros
- ✓ Estimular la reconsideración de ideas y opiniones sobre el tema.

- ✓ Propiciar la valoración del grado de complacencia con la comprensión efectuada y la socialización de la misma.
- ✓ A favor de la construcción motivadora
- ✓ Estimular la elaboración personal del texto.
- ✓ Insistir en la búsqueda de diferentes vías para la elaboración del texto acorde con la intención y la situación comunicativas.
- ✓ Proponer temas interesantes y novedosos que despierten el deseo de elaborar el nuevo texto.
- ✓ Promover la profundización en el tema sobre el que se elaborará el texto propio.
- ✓ Explicitar el valor de la elaboración del nuevo texto portador de la tarea de aprendizaje, en relación con su desempeño en primero de secundaria.
- ✓ Proponer tareas de elaboración textual donde se requiere de análisis y reflexión.
- ✓ Proponer la elaboración de diferentes tipos de textos.
- ✓ Propiciar la organización de las ideas antes de ser expresadas.
- ✓ Estimular la elaboración de ideas sólidas, profundas.
- ✓ Exigir la utilización de los recursos estilísticos correspondientes según la intención y situación comunicativas predominantes.
- ✓ Exigir la concreción de las características de la textualidad al elaborar el texto.
- ✓ Propiciar la elaboración de las respuestas desde diferentes puntos de vista.
- ✓ Estimular la crítica y autocrítica del nuevo texto elaborado.
- ✓ Estimular la socialización y aceptación de sugerencias sobre el texto elaborado.



- ✓ Estimular el entusiasmo por la elaboración del texto.
  - ✓ Crear las condiciones (higiénicas, materiales, cognitivas y afectivas) a favor de que la elaboración textual sea agradable.
  - ✓ Estimular la valoración del grado de complacencia con el texto elaborado. En correspondencia, el alumno debe responder con una actitud activa, resultado del accionar didáctico del profesor, en relación con la intención motivadora que se pretende.
- Control: está relacionada con la evaluación de la tarea, con el control de los logros y deficiencias mostrados por cada alumno y grupo en relación con la comprensión y construcción de textos. Puede realizarse en la propia clase, a partir de la revisión individual y colectiva de las tareas que han sido resueltas, según lo orientado anteriormente por el profesor. No obstante, el control trasciende en el presente modelo a la etapa después de la clase.

Es importante que al efectuar la evaluación de la tarea se tenga en cuenta la suficiencia, lo que implica que las ideas y el modo de hacerlo escogido por el autor (alumno), son suficientes para lograr el objetivo o indicador que se persigue; dentro de la suficiencia se contempla: ajuste al tema (referencia al mismo tema); calidad de las ideas (como prueba de elaboración por parte del autor); cantidad de ideas (lo que determina no es el número, sino la idoneidad, de acuerdo con la estrategia comunicativa escogida), uso adecuado de los recursos lingüísticos (están en función del desarrollo de la idea esencial y mensaje que se pretende, según la intención comunicativa); conocimiento particular y general, en relación con el tema que se aborda (el autor debe hacer gala de sus conocimientos); originalidad y creatividad en la expresión de las ideas (aquí lo que prima es la flexibilidad mental y la fluidez de las ideas, que no se repitan consignas, ni caminos trillados, sino la propia manera de analizar el tema).

Sugerencias metodológicas.

- a) Realizar una adecuada atención a las diferencias individuales: estimular a los que sobresalgan en el proceso de comprensión y construcción de textos y analizar de forma individual y colectiva las deficiencias que puedan persistir al respecto, para lo que deben elaborarse tareas de reserva para aquellos alumnos que no alcancen los niveles deseados.
- b) Facilitar al alumno datos, información adicional que les resulte curiosa en relación con la temática abordada en el texto, sobre el autor u otros textos y temáticas que se relacionen con lo tratado.
- c) Realizar un registro de las dificultades más relevantes en relación con la comprensión y construcción de textos, el cual permita al término de cada unidad de áreas impartido, hacer un balance al respecto y encauzar el trabajo a su erradicación.

Para la preparación previa a la clase y durante la clase en sí misma se precisa:

- Tiempo de duración: de forma sistemática durante la impartición de la asignatura, preferentemente en relación con los sistemas de clases por unidades o temas.
- Recursos Humanos: profesores de área, grado y alumnos.
- Recursos materiales: documentos normativos (programas, orientaciones metodológicas, bibliografía básica, textos complementarios, vídeos, CD, documentos normativos relacionados con é área).

Tercera etapa: Después de la clase

La tercera y última etapa tiene una gran importancia, puesto que se convierte en el punto de partida para la retroalimentación del proceso de forma general y particular. Esta etapa, no necesariamente es posterior a cada clase, sino a sistemas de clases o temas, de modo que se valore el desempeño del alumno y del profesor durante la enseñanza aprendizaje de determinado contenido, en toda la extensión de sus particularidades. Participan profesores y alumnos.

**Acciones:**

- Realizar talleres integradores, donde los alumnos presenten tareas de aprendizaje, a partir de textos seleccionados por ellos, en virtud del tratamiento del contenido abordado, en el grado correspondiente.
- Dichos talleres pueden efectuarse dos veces al mes y desarrollarse por equipos, donde cada uno de estos, presente una tarea relacionada con área.
- Realizar una valoración al término de cada sistema de clases en cuanto a logros, dificultades y obstáculos en el desarrollo del proceso en relación con el profesor, los alumnos y el grupo.
- Fomentar en función de la valoración al respecto, la autoevaluación y la coevaluación en cada grupo de alumnos.
- Intercambiar a nivel de colectivo de áreas, grado, según corresponda acerca de las dificultades detectadas.
- Intercambiar, en un clima de comunicación favorable, los resultados de la valoración efectuada.
- Rediseñar las acciones didácticas en función del proceso de desarrollo, a partir de los resultados del análisis y sugerencias a nivel del trabajo colegiado.
- Realizar cortes evaluativos del proceso en desarrollo, bimestralmente, y a partir de ello transformar las estrategias a nivel de colectivos, de acuerdo con las nuevas necesidades metodológicas que se generen.

**Sugerencias metodológicas**

El rediseño de las acciones didácticas de cada profesor debe tener un carácter dinámico, modificables si es posible en el momento mismo de la clase o inmediatamente posterior a ella.

Otorgar protagonismo al alumno en la valoración de los resultados de la evaluación realizada, en función de tener en cuenta sus aportaciones o sugerencias en torno al accionar del profesor y al suyo propio.

Desarrollar actividades metodológicas de forma sistemática, en relación con las dificultades reveladas en la evaluación efectuada, y en dependencia de su especificidad, responsabilizar a los respectivos especialistas para su realización. Deben participar la mayoría de los profesores del grado.

### **3.6.5 Precisiones metodológicas para la implementación del modelo.**

El modelo metodológico propuesto y su correspondiente instrumentación práctica para contribuir al desarrollo de la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje, fue concebido para su aplicación en primero de secundaria, desde la enseñanza aprendizaje de todas las áreas, en pos de sistematizar el trabajo con dicho proceso, no solo para la realidad sino, en relación con el accionar metodológico al respecto, en el contexto específico de la educación en la que habrán de desempeñarse posteriormente, una vez se realicen las adecuaciones pertinentes, según el grado y áreas correspondientes.

La utilización del modelo metodológico y su instrumentación práctica favorecen el desarrollo por parte de los docentes la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje, al facilitar la actuación de los alumnos en este sentido durante la clase. Su aplicación requiere, por tanto, que se garanticen las condiciones necesarias para ello. En tal sentido es preciso:

- Otorgarle el papel básico a Comunicación, para dirigir la comprensión e instrumentación práctica para el Modelo que se propone, en la formación de los estudiantes de secundaria.

- Capacitar a los profesores de otras áreas, en función de adquirir desde el punto de vista teórico y metodológico, los conocimientos y destrezas necesarios para comprender y poner en práctica el Modelo propuesto. Para la materialización de dicha capacitación se sugiere un Programa colegiado que puede y de hecho deba ser enriquecido en el marco específico de aplicación.

Dicha capacitación debe responder al diagnóstico real de los profesores, en relación con el desarrollo de la comprensión y construcción de textos, por lo que el Programa ha sido elaborado a partir de la realidad comprobada en este caso.

- Garantizar, desde el sistema de trabajo metodológico de la I. E “Karl Weiss”, la actualización requerida en torno a la idea que se defiende, en pos de que la misma se extienda (generalice) al resto de Instituciones donde también se forman a estudiantes de secundaria
- Asumir el desarrollo de la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje, como línea de trabajo metodológico, cuya responsabilidad concierne a los profesores de todas las áreas.
- Perfeccionar el trabajo metodológico e investigativo a nivel de áreas y grados, en función de lograr el desarrollo de la comprensión y construcción de textos, para lo que se sugiere:
  - ✓ Incluir en las estrategias de los correspondientes colectivos las acciones pertinentes para potenciar la preparación de los docentes en función del objetivo propuesto.
  - ✓ Desarrollar sesiones metodológicas en los diferentes colectivos, donde se modele cómo lograr el desarrollo de la comprensión y construcción de textos en el contexto específico de cada grupo escolar.
  - ✓ Buscar vías de solución a las dificultades existentes en torno al proceso de comprensión y construcción de textos en su condición de motivo de aprendizaje, a partir de las especificidades de cada área.

- ✓ Concebir sesiones que partan de una clase metodológica y culminen en una clase abierta, al menos una en cada área del conocimiento.
- ✓ Posterior al seguimiento según formas de trabajo metodológico, realizar una sesión de análisis de los resultados evidenciados en las clases abiertas, según indicadores propuestos en la guía de observación utilizada en el estudio diagnóstico de esta investigación, con el fin de rediseñar modos de actuación al respecto, donde la dirección metodológica debe correr a cargo de los coordinadores de áreas, y grados respectivamente.
- ✓ Garantizar un trabajo coordinado y sistemático, que permita la instrumentación exitosa del modelo y consecuentemente una preparación más integral del profesor, y del futuro egresado.

La materialización del modelo en el contexto de estudiantes de nivel secundario que exige:

- ✓ La comprensión por parte del colectivo pedagógico de la necesidad de potenciar el aspecto motivacional en los alumnos, como condición indispensable para que se produzca un buen aprendizaje.
- ✓ La comprensión de que proceso de comprensión y construcción de textos no solo es un proceso motivado, sino además motivador.
- ✓ La preparación, adecuadamente concebida desde el área de inglés para que el docente actúe eficientemente a favor del desarrollo del proceso de comprensión y construcción de textos como motivo de aprendizaje en los alumnos durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- ✓ La comprensión de que el trabajo a favor del proceso de comprensión y construcción de textos, en su condición de motivo de aprendizaje interese a todas las áreas, puesto que el alumno es el mismo independientemente del contexto de enseñanza aprendizaje de que se trate.

- ✓ La comprensión de que la proposición de tareas de aprendizaje derivadas de textos, estimula lo motivacional, entre otras razones porque favorece a erradicar las insuficiencias de carácter lingüístico que actúan como obstáculos para el aprendizaje.
- ✓ La consideración del trabajo con el texto como portador de contenidos, que a su vez abren las puertas al establecimiento de relaciones interdisciplinarias, las cuales contribuyen a despertar la curiosidad e interés en el alumno por nuevos aprendizajes, así como a solidificar los conocimientos en las diferentes materias.
- ✓ La actuación coherente y sistemática del colectivo pedagógico desde el punto de vista didáctico, en función de que el trabajo con el texto con intención declarada, sea una experiencia agradable y placentera para los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde todos y cada uno tiene un papel activo e enriquecedor.
- ✓ La consideración de que la selección de los textos debe ajustarse no solo a las exigencias de los contenidos específicos de cada área, sino a los gustos y preferencias de los alumnos a quienes van dirigidos.
- ✓ La sistematización de un algoritmo para el trabajo con el texto de modo que proporcione al alumno el desarrollo de las habilidades pertinentes, seguridad en sí mismo y lo estimule motivacionalmente.

### **3.6.6 Precisiones metodológicas para la evaluación del modelo.**

La evaluación del modelo metodológico propuesto posibilita determinar su grado de efectividad, una vez aplicado. En esta dirección se precisan indicadores, técnicas y categorías.

## **Indicadores**

### **I- Funcionamiento de los equipos docentes**

- Si el desarrollo del proceso de comprensión y construcción de textos, se contempla como un objetivo dentro de las estrategias pertinentes.
- Si se concibe el tratamiento metodológico de la comprensión y construcción de textos, desde los diferentes equipos docentes.
- Si se ponen en práctica acciones concretas en función de desarrollar la comprensión y construcción de textos.

### **II-Preparación teórica de los docentes**

- Si se dominan las particularidades del proceso de motivación en la integridad de sus tres componentes.
- Si existe dominio de las particularidades de la comprensión y construcción de textos.
- Si hay dominio del modelo elaborado para el desarrollo de la comprensión y construcción de textos.
- Si hay dominio de un método para el desarrollo de la comprensión y construcción textual.

### **III- Calidad de las actividades**

- Si se logra una coherencia entre el objetivo de desarrollar la comprensión y construcción de textos y las acciones que se llevan a cabo.
- Si las acciones que se desarrollan responden al diagnóstico real de la comprensión y construcción de textos en las diferentes áreas y grados.
- Si hay una participación activa de los actores protagónicos del proceso enseñanza aprendizaje en función del desarrollo de la comprensión y construcción de textos.



### **3.6.7 Comportamiento de los indicadores propuestos en las dimensiones comprensión y construcción motivadoras.**

(Entre medio y alto, según lo establecido al respecto).

Instrumentos para la recogida de información

- Cuestionario de autorreporte (Alumnos y profesores).
- Observación a clases (Alumnos y profesores).
- Observación a actividades de los diferentes colectivos. Categorías
- Muy efectivo (Presencia de los anteriores indicadores en más del 90 %).
- Efectivo (Presencia de los anteriores indicadores entre un 75 y un 90%).
- Poco efectivo (Presencia de los anteriores indicadores entre un 60 y un 75 %)
- Nada efectivo (Si hay presencia de los anteriores indicadores menos del 60%).

### **3.7 Característica de la validez y confiabilidad del Modelo Nivel de validez del Modelo**

El modelo de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje se sustenta en las teorías del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, del enfoque basado en tareas y en el enfoque comunicativo textual, que tienen como finalidad potenciar el aspecto comunicativo de los estudiantes de secundaria. Ante esto, la enseñanza de la comprensión y construcción de textos se ve influenciada por este tipo de teorías, puesto que se busca en la investigación que actúen como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje de las diferentes áreas.

Para la validez de contenido, este modelo fue sometido a criterios de juicio de expertos quienes brindaron su veredicto acerca del grado en que se han cumplido cada uno de los criterios de validación estipulados en la escala. La valoración de cada uno de los conocedores del tema se muestra en la siguiente tabla. (Anexo 07).

**Tabla N° 1**  
**Matriz de validación del Modelo Metodológico de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje**

<b>Criterios Evaluados</b>	<b>Evaluador 1</b>	<b>Evaluador 2</b>	<b>Evaluador 3</b>
1. El modelo se ha elaborado en base a un estudio diagnóstico.	Alto (4)	Alto (4)	Alto (4)
2. El modelo está formulado con lenguaje apropiado.	Medio (3)	Medio (3)	Medio (3)
3. Se han explicitado las bases teórico-científicas y metodológicas del modelo de investigación, quedando bien definido cuál es el modelo metodológico.	Alto (4)	Alto (4)	Alto (4)
4. Los contenidos incluidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo metodológico.	Medio (3)	Medio (3)	Medio (3)
5. En términos generales, la propuesta cuenta con una estructura técnica básica.	Medio (3)	Medio (3)	Medio (3)
6. La propuesta de investigación incluye información detallada y	Medio (3)	Medio (3)	Medio (3)

suficiente sobre los siguientes elementos: población destinataria, objetivos, contenidos, actividades, metodología, temporalización, recursos (materiales y humanos), y sistema de evaluación.			
7. Existe coherencia interna entre los componentes de la propuesta.	Alto (4)	Alto (4)	Alto (4)
8. La metodología es adecuada para el propósito de la investigación.	Alto (4)	Alto (4)	Alto (4)
9. Las actividades de la propuesta, son coherentes en términos de cantidad.	Alto (4)	Alto (4)	Alto (4)
10. Los objetivos de la propuesta son evaluables, están formulados de manera que pueda comprobarse posteriormente y de una manera objetiva, si se logra o no en qué medida	Alto (4)	Alto (4)	Alto (4)
11. Las estrategias de evaluación son viables	Alto (4)	Alto (4)	Alto (4)
<b>PROMEDIO DE VALORACIÓN</b>	<b>73</b>	<b>73</b>	<b>73</b>

Los tres (3) expertos por unanimidad concuerdan en que la propuesta posee un nivel alto de validación según la escala utilizada, por lo tanto, debe aplicarse en el contexto de investigación y, en otras realidades de características similares que lo ameriten.

## **Criterios de evaluación**

Adecuación a los  
destinatarios. Adecuación al  
contexto Contenido  
Calidad  
técnica  
Evaluabilidad  
Viabilidad

## **Nivel de Confiabilidad:**

El modelo es confiable por cuanto se ha diseñado teniendo en cuenta criterios y procedimientos de reconocidos científicos y académicos, tal como Rodríguez (2009) quien determina que los modelo deben contener los siguientes requisitos:

- Metas y objetivos adecuados a las características de los destinatarios en su contexto de referencia.
- El modelo ha de estar claramente especificado y detallado en todos sus elementos fundamentales: destinatario, agentes, actividades, estrategias, responsabilidades de personal, tiempos, manifestaciones esperables y niveles de logro.
- Ha de incorporar un conjunto de medios, recursos que, además de ser educativos deben ser considerados como suficientes adecuados y eficaces para el logro de metas y objetivos.
- La propuesta no debe tener demasiados productos, pero puede tener todas las actividades que hagan falta.
- La propuesta se refiere a la búsqueda de adecuadas soluciones al problema, objeto de estudio. La primera cualidad debe ser su realismo, en ella se fijan las prioridades y las actividades, acciones o tareas, etc., más importantes que habrá que realizar para dar solución al problema de estudios.
- La formalidad a estandarización no debe ser una camisa de fuerza que limite a los investigadores, especialmente su creatividad; aunque sería preferible que se muestre cierta prudencia y tome en consideración como mínimo algunos elementos que proponen autores reconocidos.

Complementariamente a lo mencionado a este acápite, se asume a la vez la propuesta de Villa (2009) quien añade que todo modelo debe contener datos generales, sumario, modelo teórico, objetivos, metodología, y anexos, en este estudio se considera los siguientes elementos:

1. Datos generales
2. Modelo metodológico de la propuesta
3. Fundamentación científica de la propuesta
4. Objetivos de la propuesta
5. Organización de las actividades de la propuesta
6. Metodología
7. Evaluación
8. Referencias bibliográficas
9. Anexos

Ante esto, para identificar el nivel de confiabilidad de la Propuesta presentada, se ha creído necesario cuantificar dicha confiabilidad a través de los siguientes criterios propuestos por Rodríguez (2009) y Villa (2009):

DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA	
		CUMPLE (1)	NO CUMPLE (0)
<b>ESTRUCTURA</b>	Datos Informativos	<b>X</b>	
	Fundamentación	<b>X</b>	
	Objetivos	<b>X</b>	
	Metodología	<b>X</b>	
	Evaluación	<b>X</b>	
	Bibliografía	<b>X</b>	
	Anexos	<b>X</b>	
<b>CONTENIDO</b>	Metas y objetivos de la Propuesta son acordes al contexto sociocultural de los estudiantes de secundaria.	<b>X</b>	
	El modelo detalla sus elementos fundamentales: destinatarios, agentes, actividades, decisiones, estrategias, responsabilidades del personal,	<b>X</b>	

	tiempos, manifestaciones esperables y niveles de logro.		
	Considera recursos educativos eficaces para el logro de las metas y objetivos.	<b>X</b>	
	La Propuesta es concisa y contiene las actividades necesarias y pertinentes.	<b>X</b>	
	La Propuesta busca dar solución a un problema determinado.	<b>X</b>	
	Se ha tenido en cuenta algunos otros modelos con la misma temática para sustentar dichas actividades.		<b>X</b>
	En la Propuesta se priorizan las actividades, con el fin de darle solución a un problema específico.	<b>X</b>	
<b>PUNTAJE TOTAL</b>		<b>14</b>	
<b>CUANTIFICACIÓN: PTx100/15</b>		<b>93.3 %</b>	

Por ello, cabe decir que, de los 15 ítems, la Propuesta llegó a evidenciar que cumplían con 14 aspectos, concluyendo que con un 93.3% de cuantificación, la Propuesta es confiable, según los autores mencionados.

## CONCLUSIONES

Constituyen referentes teóricos de gran relevancia para el desarrollo del proceso de comprensión y construcción de textos los resultados de la Lingüística Textual, a partir de sus tres dimensiones básicas: semántica, sintáctica y pragmática. Desde el punto de vista didáctico de la lengua, se destaca el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Se constata que el proceso de comprensión y construcción de textos, presenta dificultades, en los estudiantes primero de secundaria de la I.E “Karl Weiss” Chiclayo. El diagnóstico realizado corrobora las dificultades existentes en este grupo de alumnos, en relación con el proceso de comprensión y construcción de textos, en el comportamiento de los indicadores predomina el rango de bajo.

El modelo metodológico para el desarrollo del proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje en 1° de secundaria de la I. E “Karl Weiss”, Chiclayo, se dinamiza en la articulación de tres componentes: de carácter comunicativo- motivacional, metodológico y estratégico, los cuales se concretan en la tarea de aprendizaje que se deriva del texto, cuya resolución está encaminada a producir un efecto motivador en el trabajo metodológico en la totalidad de las áreas.

Los resultados de la valoración realizada por los expertos y del preexperimento efectuado, demuestran la pertinencia teórica y práctica que posee el modelo metodológico que se propone, para el desarrollo del proceso de comprensión y construcción de textos como motivo de aprendizaje, en los estudiantes de primero de secundaria de la I.E “Karl Weiss” de Chiclayo, una vez comprobado los avances de dicho proceso en el grupo de alumnos y profesores con los que se trabajó.

## **RECOMENDACIONES**

Divulgar los referentes teóricos claves para el desarrollo del proceso comprensión y construcción de textos, así como el modelo que se propone.

Continuar profundizando en la determinación de indicadores que faciliten la evaluación del proceso de comprensión y construcción de textos, de forma objetiva y sistemática, en la dinámica del diálogo.



## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, J. (1991): Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Editorial Santillana. Madrid.
- Álvarez, C., (1998): Diagnóstico Psicopedagógico. Tesis de Doctorado. La Habana. Cuba.
- Álvarez De Zayas, R. M. (1997): Hacia un currículum integrador y contextualizado. Editorial Academia. La Habana. Cuba.
- Austin, J. L. (1962): Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con las palabras. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1983): Psicología educativa: un punto de Vista cognoscitivo. Editorial Trillas. México.
- Bakhtin, M. M. (1979): Estética de la creación verbal. Editorial D, F Siglo XXI México.
- Barthes, R. (1964): Elementos de semiología. Editorial Comunicación Madrid.
- Beaugrande D, R. y W. Dressler. (1981): Introducción a la textolingüística. New York, Trad. Bonilla, S. Barcelona, Ariel.
- Beaugrande D, R. (1984): Text production. Toward a Science of Composition. Traducción Camps, M y Fabres, N. Editorial Grao. Barcelona.
- Benítez, O. (2003): Un sistema de tareas comunicativas para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en lengua inglesa de los estudiantes de la escuela militar "Camilo Cienfuegos" Venezuela.
- Bernárdez, Enrique 1982 Introducción a la lingüística del texto. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bonilla, I. (2004): Las estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los alumnos de Preuniversitario. Tesis de Maestría. La Habana. Cuba.
- Bozhovich, L. I. (1976): La Personalidad y su formación en la edad infantil. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Bruner, J. (1972): Hacia una teoría de la instrucción. Edición Revolucionaria. La Habana. Cuba.

- Cala, T. Y. (2006): Estrategias de aprendizaje. Una metodología para su diagnóstico en Secundaria Básica. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencia Pedagógicas. La Habana. Cuba.
- Calsamiglia, H. (1993): Singularidades de la elaboración textual: aspectos de la enunciación escrita. En: El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua. Editorial Paidós. Barcelona.
- Camps, A. (1999): Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. En infancia y aprendizaje No 3. La Habana.
- Casado, M. (1993): Introducción a la gramática del texto en español. Editorial Arco/Libro. Madrid.
- Cassany, D; Luna, M y Sanz, G. (1994): Enseñar lengua. Editorial Grao. Barcelona.
- Cassany, D. (1953): Describir el escribir. Editorial Paidós Barcelona.
- Castellanos, D. (2002): Reflexiones metacognitivas y estrategias de aprendizaje. Ciudad Habana. Pedagogía 2003, ISPEJV.
- Cerezo, M. (1997): Texto, contexto y situación: Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas. Editorial Octoedro. España.
- Col, C. (1996): Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. Editorial Alianza. Madrid.
- Cots, J. M (2000): Hacia una descripción pedagógica de la competencia pragmática de los hablantes nativos de lengua inglesa. En: Competencia comunicativa. Editorial Edelsa. Madrid.
- Cuetos, F. (1990): Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura. Editorial Escuela Española. Madrid.
- Cumming, S. et.al (2000): El discurso y la gramática. En: El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. (compilador Teun A. van Dijk). Editorial Gedisa. Barcelona. Bibliografía
- Charaudeau, P. (2001) De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. En: ALED. Revista latinoamericana de estudios del discurso. Vol. 1 (1) 2001. Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. Venezuela, pp. 7-22.
- Chomsky, N. A. (1975). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Editorial Aguilar. Madrid.

- Chomsky, N. A. (1957). Estructuras sintácticas. Editorial Siglo XXI México. Ducrot, O. (1982). Decir y no decir. Barcelona: Anagrama.
- Eco, H. (1976). El signo. Editorial Labor. Barcelona.
- Elosuá, M. R. (2000): Procesos de la comprensión, memoria y aprendizaje de textos. Editorial Sans y Torres, S. L. España.
- Engelkamp, J. (1981). Psicolingüística: Editorial Gredos. Madrid.
- Fernández, H. (1981): Estilística; estilo, figuras estilísticas, tropos. Editorial José Porrúa Turanzas. Madrid.
- Fodor, J. A. (1983): The modularity of mind. An essay on faculty psychology. Cambridge: The MIT Press (traducción castellana El modularidad de la mente. Editorial Marota. Madrid).
- Gili y Gaya, S. (1961): Curso superior de sintaxis española. Edición Revolucionaria. La Habana.
- Goodman, K. (1982): El proceso de lectura: consideraciones de las lenguas o el desarrollo. En Ferreira, Emilia y Ana Teberosky: Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura. Editorial XXI. México.
- Goodman, K. (1982): El proceso de la lectura: consideraciones de las lenguas o el desarrollo". En: Ferreira, E y Teberosky, A: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Editorial Siglo XXI. México.
- Graesser, A. et.al. (2000): Cognición. En: El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. (Compilador Van Dijk, T). Editorial Gedisa. Barcelona. P. 373-416.
- Grass, E. (2003): Textos y abordajes. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Greimas, A. J. (1996): Semántica estructural. Editorial Gredos. Madrid.
- Halliday, M. A. K. (1982): El lenguaje como semiótica social. Fondo de Cultura Económica. México.
- Hernández, N. (2004): Las estrategias de aprendizaje promovidas con más frecuencia por los profesores de 7mo y 9no grados de la ESBU "Carlos Ulloa", de Pinar del Río. Tesis de Maestría. La Habana.
- Hymes, H. (1972): Competencia comunicativa. Editorial J. Pride and J. Holmes. E. U.
- Jakobson, R. (1988): El marco del lenguaje. Fondo de Cultura Económica. México.

- Kress, G. (2000): Semiótica discursiva. En: El discurso como estructura y proceso.
- Estudios sobre el discurso I. (Compilador Van Dijk, T). Editorial Gedisa. Barcelona. P. 373-416.
- Kintsch, W. (1988): El papel del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo basado en la construcción-integración. Revista de Psicología No. 85, PP. 863-94.
- Kristeva, J. (1975). La travesía de los signos. Editorial Paidós Barcelona. Levinson, S. (1983). Pragmática. Editorial Teide. Barcelona.
- Lomas, Carlos (1999). ¿Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras? Editorial Paidós. Barcelona.
- Lomas, C. y Osoro, A. (1993): El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua. Editorial Paidós. Barcelona.
- Lomov, B. F. (1989): El problema de la comunicación en psicología. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
- López, C. (2000): La comprensión lectora en 6to grado: propuesta basada en el enfoque comunicativo. La Habana. Tesis de Maestría.
- Lotman, Y. (1979): Semiótica de la cultura. Ediciones Cátedra. Madrid.
- Lozano, J. et.al (1986). Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual. Ediciones Cátedra.
- Luria, A. (1982). El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Lyons, J. (1983). Lenguaje, significado y contexto. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Otero, J. (2000): Comprensión de textos educativos y su investigación. Edición Universidad de Alcalá de Henares. España.
- Parra, M. (1989): La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del Español en el nivel universitario. Bogotá: Universidad Nacional.
- Pérez, H. (2003): En pos del signo. Editorial El colegio de Michoacán. México.
- Bibliografía
- Peirce, Ch. S. (1974): La ciencia de la semiótica. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

- Reyzábal, M. V Sanz, A. I. (1995): Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida. Editorial Escuela Española, S.A. Madrid.
- Rodríguez, I (2003): La enseñanza de la lengua materna. Retos y perspectivas. Curso impartido en Pedagogía. La Habana. Cuba.
- Secades, J. (2007): Fundamentos teóricos en los que se sustenta la comprensión lectora con enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Schmidt Y Siegfried (1980). Teoría del texto. Editorial Cátedra Madrid.
- Silvestre, M. Y. Zilberstein. J. (2000): ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? Ediciones CEIDE. México.
- Silvestre, M. Y Zilberstein. J. (2000): Enseñanza y aprendizaje desarrollador. Ediciones CEIDE. México.
- Algunos modelos importantes en la investigación pedagógica. En soporte digital.
- Van Dijk, T. (2001): Algunos principios de la teoría del contexto. En: ALED. Revista latinoamericana de estudios del discurso. Vol. 1. Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. Venezuela, pp. 69-81.

**ANEXOS**

## ANEXO 01

### Cuestionario de autorreporte (alumnos)

Objetivo: Recopilar información por parte del alumno acerca de cómo él enfrenta la comprensión y construcción de textos y la incidencia que el mismo tiene en su motivación por el aprendizaje.

Instrucciones: Con la intención de conocer cuáles son los procedimientos que empleas para enfrentar con éxito el proceso de comprensión y construcción de textos y la incidencia que el mismo tiene en tu motivación por el aprendizaje, te solicitamos respondas el cuestionario que se te presenta. A la izquierda las posibles acciones que realizas en este sentido y a la derecha aparece una escala de 3 grados. Debes marcar con una (x) el grado al que más se aproxime la afirmación según tu actuación al respecto.

(siempre), 2 (a veces) 1 (nunca)

<b>En el proceso de comprensión – construcción textual</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Dimensión I: Comprensión motivadora</b>			
Interés.... - Indago sobre el tema abordado. - Hago preguntas acerca del tema. - Pongo su voluntad en función de solucionar la tarea propuesta por el texto. - Busco afanosamente información en el texto. - Muestro preocupación por las dificultades..... - Voluntariamente deseo conocer las particularidades del proceso de comprensión - Busco espacios para aplicar lo aprendido. - Vinculo lo aprendido a otras vivencias			
Elaboración cognitiva.... - Identifico el primer mensaje del texto. - Hago inferencias. - Determino la idea principal o trascendental. - Reconozco la intención y situación comunicativa recreadas en el texto. - Reconstruyo el mensaje del texto. - Identifico las vías de solución a las tareas. - Aplico las vías de solución a las tareas. - Reflexiono sobre el tema. - Emito juicios, criterios, valoraciones. - Relaciono el nuevo con el viejo conocimiento aportado por el texto. - Formulo la respuesta a la tarea.			

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evidencio dominio de un algoritmo para la comprensión textual.</li> <li>- Utilizo el conocimiento de manera apropiada en nuevas situaciones.</li> </ul>			
<p>Flexibilidad en....</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acepto la polisemia del texto.</li> <li>- Argumento el tema del texto desde diferentes puntos de vista.</li> <li>- Reconozco y aplica diferentes vías de solución a las tareas textuales.</li> <li>- soy autocrítico y acepto la crítica de los demás en relación con la apropiación textual realizada.</li> <li>- Confronto sus soluciones a la tarea con la de los demás compañeros.</li> <li>- Reconsidero su opinión sobre el tema.</li> <li>- Aplico diferentes estrategias de comprensión textual.</li> <li>- Me adecuo a la situación comunicativa evidenciada en el texto.</li> </ul>			
<p>Sostenimiento durante....</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Me causa interés el tema abordado.</li> <li>- Mantengo el entusiasmo durante la realización de las tareas textuales.</li> <li>- Persisto en la solución de la tarea.</li> <li>- -Me place el hallazgo de la solución a las tareas.</li> <li>- Expreso en el rostro el gusto y preferencia por el tema abordado.</li> <li>- Pido participar y/o socializar mis opiniones y criterios.</li> </ul>			
<p>Interés en ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deseo voluntariamente conocer las particularidades en la construcción de textos.</li> <li>- Deseo producir el texto propio.</li> <li>- Insisto en buscar las vías más adecuadas para la elaboración del texto acorde con la intención y la situación comunicativas.</li> <li>- Me intereso ante el tema sobre el que se deberá tratar en el texto propio.</li> <li>- Siento curiosidad por documentarme sobre la temática que he de recrear.</li> </ul>			
<p>Elaboración cognitiva en ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Me adecua a la intención y situación comunicativas de la construcción de textos.</li> <li>- Utilizo conscientemente los subsistemas de la lengua, reglas combinatorias, mecanismos pragmáticos del discurso y formas de organización del mismo.</li> <li>- Selecciono el tipo de texto que debe elaborar (según los cuatro criterios asumidos).</li> <li>- Expreso en su texto ideas sólidas, creativas.</li> <li>- Empleo los recursos estilísticos adecuados al contexto e intención comunicativa.</li> <li>- Tengo en consideración las características de la textualidad al elaborar el texto.</li> </ul>			
Flexibilidad durante...			



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acepto la intención y situación comunicativas que debe primar en el texto a crear.</li> <li>- Busco alternativas para la materialización de la intención comunicativa ajustada a la situación comunicativa en cuestión.</li> <li>- Adecúo los recursos estilísticos a la intención y situación comunicativas.</li> <li>- Elaboro el texto atendiendo a diferentes puntos de vista. Ajusto el tipo de texto a la intención y situación predominante.</li> <li>- Asumo una posición crítica ante el nuevo texto.</li> <li>- Acepto sugerencias de los otros sobre el texto elaborado a criterio.</li> </ul>			
<p>Satisfacción en ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Me entusiasmo por la elaboración del texto.</li> <li>- Expreso mi agrado en relación con el tema sobre el que he de construir.</li> <li>- Me agrada mi propio texto.</li> <li>- Me gusta el acto concreto de la construcción de textos.</li> <li>- Expreso creativamente las ideas.</li> <li>- Siento alegría ante la consecución definitiva de mi propio texto.</li> <li>- Deseo compartir el texto que elaboro con los demás.</li> </ul>			

## ANEXO 01a

### Cuestionario de autorreporte (profesores)

**Objetivo:** Recopilar información acerca de cómo el profesor incide sobre la comprensión y construcción de textos en su condición de elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.

Instrucciones: Con la intención de conocer su incidencia sobre la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje. Solicito responda el cuestionario que se le presenta. A la izquierda las posibles acciones que realiza en este sentido, y a la derecha aparece una escala de 3 grados. Debe marcar con una (x) el grado al que más se aproxime la afirmación según su actuación al respecto: 3 (siempre), 2 (a veces) 1 (nunca).

<b>En el proceso de comprensión – construcción textual</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Dimensión I: Comprensión motivadora</b>			
Interés.... - Propicio la indagación en otras bibliografías sobre el tema abordado. - Estimulo el planteamiento de preguntas acerca del tema. - Propongo nuevos espacios para la aplicación de lo aprendido a partir del texto. - Explicito las particularidades del proceso de comprensión textual - Posibilito el reconocimiento de los errores en la comprensión del texto. - Estimulo la búsqueda de información en el texto. - Utilizo diferentes tipos de texto para el tratamiento del contenido. - Explicito el valor de la tarea contenida en el texto.			
Elaboración cognitiva.... - Oriento la identificación del primer mensaje del texto. - Propicio la reflexión sobre el tema abordado. - Propongo tareas que exigen el enjuiciamiento, la crítica. - Favorezco a que se hagan las inferencias necesarias a favor del descubrimiento del mensaje definitivo del texto. - Explicito las posibles vías de solución - Estimulo la búsqueda de otras vías de solución. - Propongo tareas que permiten la transferencia de los nuevos conocimientos aportados por el texto a nuevas situaciones de aprendizaje. - Modelo el proceso de comprensión textual. - Sistematizo datos claves para la comprensión textual.			
Flexibilidad en.... - Admito varias vías de solución a las tareas.			

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimulo la crítica y la autocrítica en relación con la comprensión realizada.</li> <li>- Estimulo la materialización de diferentes vías de solución a las tareas textuales.</li> <li>- Permito la confrontación de las soluciones a la tarea con la de los demás compañeros.</li> <li>- Estimulo la reconsidero de ideas y opiniones sobre el tema.</li> <li>- Propicio la aplicación de diferentes estrategias de comprensión textual.</li> </ul>			
<p>Sostenimiento durante....</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propongo temas novedosos e interesantes.</li> <li>- Exijo la comprensión total del texto, a partir de los tres niveles.</li> <li>- Insisto en que se comprenda el texto y se encuentre la solución correcta a tarea.</li> <li>- Propicio la valoración del grado de complacencia con la comprensión efectuada y la socialización de la misma.</li> </ul>			
<p>Interés en ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicito las particularidades del proceso de construcción textual.</li> <li>- Estimulo la elaboración personal del texto.</li> <li>- Insisto en la búsqueda de diferentes vías para la elaboración del texto acorde con la intención y la situación comunicativas.</li> <li>- Propongo temas interesantes y novedosos que despierten el deseo de elaborar el nuevo texto.</li> <li>- Promuevo la profundización en el tema sobre el que se elaborará el texto propio.</li> <li>- Explicito el valor de la elaboración del nuevo texto.</li> </ul>			
<p>Elaboración cognitiva en ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propongo tareas de elaboración textual donde se requiere de análisis y reflexión.</li> <li>- Propongo la elaboración de diferentes tipos de textos de acuerdo con la intención y situación comunicativas.</li> <li>- Propicio la organización de las ideas antes de ser expresadas.</li> <li>- Propicio la utilización correcta de los subsistemas de la lengua, reglas combinatorias, mecanismos pragmáticos del discurso y formas de organización del mismo.</li> <li>- Estimulo la elaboración de ideas sólidas, profundas.</li> <li>- Exijo la utilización de los recursos estilísticos correspondientes según la intención y situación comunicativas predominantes.</li> <li>- Expreso en su texto ideas sólidas, creativas.</li> <li>- Estimulo la consideración de las características de la textualidad al elaborar el texto.</li> <li>- Favorezco la sistematización de un algoritmo para la construcción textual.</li> </ul>			
<p>Flexibilidad durante...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Insto a la elaboración de los textos en diversas situaciones comunicativas y con diferentes intenciones.</li> </ul>			

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propicio la búsqueda de alternativas para la materialización de la intención comunicativa ajustada a la situación comunicativa en cuestión.</li> <li>- propicio la elaboración de las respuestas desde diferentes puntos de vista.</li> <li>- Estimulo la crítica y autocrítica del nuevo texto elaborado.</li> <li>- Estimulo la socialización y aceptación de sugerencias sobre el texto elaborado.</li> </ul>			
<p>Satisfacción en ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propicio la persistencia en la elaboración definitiva y exitosa del texto.</li> <li>- Estimulo el entusiasmo por la elaboración del texto.</li> <li>- Creo las condiciones (higiénicas, materiales, cognitivas y afectivas) a favor de que la elaboración textual sea agradable.</li> <li>- Propicio la expresión creativa de las ideas en el nuevo texto.</li> <li>- Permito la valoración del grado de complacencia con el texto elaborado.</li> </ul>			

## ANEXO 02

### Encuesta a profesores

**Objetivo:** Conocer los criterios y opiniones sobre el proceso de comprensión construcción textual como agente motivador de aprendizaje y su abordaje en las diferentes disciplinas.

**Instrucción:** Contesta con sinceridad. Tu ayuda es valiosa.

- **Datos personales:**

Área a la cual pertenece: -----

Área que imparte: -----

1. ¿Conoce las características del proceso de motivación del aprendizaje en su totalidad?

----- sí                      ----- no                      ----- en alguna medida.

2. ¿Ha recibido preparación en relación con el proceso de motivación por el aprendizaje en su totalidad?

----- sí                      ----- no                      ---- en alguna medida.

3. ¿Qué causas considera atentan contra la motivación por el aprendizaje de sus alumnos? Escribalas de mayor a menor en orden de 1 a 5.

.....

.....

.....

.....

.....

4. ¿Considera que existe alguna relación entre motivación por el aprendizaje y comprensión y construcción de textos en los alumnos?

----- sí                      ----- no                      ---- en alguna medida.

5. ¿Cuenta usted con la preparación teórica y metodológica suficiente para dirigir el proceso de comprensión y construcción de textos en sus alumnos?

----- sí                      ----- no                      ---- en alguna medida.

6. ¿El tratamiento metodológico en relación con el proceso de comprensión y construcción de textos constituye una prioridad?

---- para el área ----- para la Sud dirección ----- para la Coordinación  
---- no es prioridad.

7. ¿Considera que el aprendizaje y motivación en su área está afectado por las dificultades en relación con el proceso de comprensión y construcción de textos que presentan los alumnos?

----- sí ----- no ---- en alguna medida.

8. ¿Cómo favorece desde su área al desarrollo del proceso de comprensión y construcción de textos?

-----  
-----

9. ¿Conoce las características del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, como fundamento teórico base para la comprensión y construcción de textos?

----- sí ----- no ---- en alguna medida.

10. ¿Conoce las características de Comunicación en el Diseño Curricular?

----- sí ----- no ---- en alguna medida.

a- ¿Cómo concibe su aplicación en su asignatura? -----

11. ¿Cómo concibe las tareas de aprendizaje desde su área para favorecer la motivación en sus alumnos?

12. ¿Qué importancia le concede al trabajo con el texto a favor de lo motivacional y cómo lo relaciona con los contenidos temáticos e indicadores de su área, al concebir las tareas que propone al alumno?

13. ¿Cómo se relaciona la enseñanza aprendizaje con la comprensión y construcción de textos en su área? ¿Los problemas profesionales guardan relación con ello?

14. ¿Qué alcances utiliza para la dirección del proceso de comprensión y construcción de textos en sus alumnos?

15. ¿Qué condiciones considera necesarias para que el proceso de comprensión y construcción de textos actúe como agente motivador de aprendizaje?

### ANEXO 03

#### Alternativas múltiples sobre expresión de motivos.

**Objetivo:** Conocer los motivos predominantes en la orientación de la motivación hacia el aprendizaje de los alumnos.

**Instrucción:** Lee cuidadosamente estas instrucciones, tu ayuda será muy valiosa. Marque con una (x) de las siguientes alternativas, las tres respuestas que mejor expresen el significado personal que para ti tiene aprender.

1. ----- Para saber más.
2. ----- Para que mi grupo tenga buena puntuación.
3. ----- Para demostrar mis conocimientos.
4. ----- Para ampliar mis conocimientos.
5. ----- Para ser útil a mi país.
6. ----- Para sacar buenas notas.
7. ----- Para comprender los fenómenos sociales.
8. ----- para que mis padres estén satisfechos de mí.
9. -----Para ser una persona preparada.
10. -----Para quedar bien con mi grupo.

## ANEXO 04

### Auto inventario sobre incentivos motivacionales (Aprendizaje)

**Objetivo:** Conocer los incentivos que estimulan en los alumnos el interés por el aprendizaje.

**Instrucción:** Elabora tu propio inventario (listado) de incentivos que a tu juicio responden a la siguiente frase:

Yo me siento estimulado por aprender cuando...

- 1- .....
- 2- .....
- 3- .....
- 4- .....
- 5- .....
- 6- .....
- 7- .....
- 8- .....
- 9- .....
- 10- .....



## ANEXO 05

### Guía de Observación sobre comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje. (Alumnos).

**Objetivo:** Comprobar la sistematicidad con que se manifiestan los subindicadores que representan a los indicadores de las dimensiones comprensión y construcción motivadoras, durante el desempeño del alumno en la enseñanza aprendizaje de las diferentes áreas.

En el proceso de comprensión – construcción textual	1	2	3
<b>Dimensión I: Comprensión motivadora</b>			
<b>Interés....</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indaga sobre el tema abordado.</li> <li>- Hace preguntas acerca del tema.</li> <li>- Pone su voluntad en función de solucionar la tarea propuesta por el texto.</li> <li>- Busca información en el texto.</li> <li>- Muestra preocupación por las dificultades.....</li> <li>- Voluntariamente desea conocer las particularidades del proceso de comprensión</li> <li>- Busca espacios para aplicar lo aprendido.</li> <li>- Vincula lo aprendido a otras vivencias</li> </ul>			
<b>Elaboración cognitiva....</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica el primer mensaje del texto.</li> <li>- Hace inferencias.</li> <li>- Determina la idea principal o trascendental.</li> <li>- Reconoce la intención y situación comunicativa recreadas en el texto.</li> <li>- Reconstruye el mensaje del texto.</li> <li>- Identifica las vías de solución a las tareas.</li> <li>- Aplica las vías de solución a las tareas.</li> <li>- Reflexiona sobre el tema.</li> <li>- Emite juicios, criterios, valoraciones.</li> <li>- Relaciona el nuevo con el viejo conocimiento aportado por el texto.</li> <li>- Formula la respuesta a la tarea.</li> <li>- Evidencia dominio de un algoritmo para la comprensión textual.</li> <li>- Utiliza el conocimiento de manera apropiada en nuevas situaciones.</li> </ul>			
<b>Flexibilidad en....</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aceptar la polisemia del texto.</li> <li>- Argumenta el tema del texto desde diferentes puntos de vista.</li> <li>- Reconoce y aplica diferentes vías de solución a las tareas textuales.</li> <li>- Es autocrítico y acepta la crítica de los demás en relación con la apropiación textual realizada.</li> <li>- Confronta sus soluciones a la tarea con la de los demás compañeros.</li> <li>- Reconsidera su opinión sobre el tema.</li> <li>- Aplica diferentes estrategias de comprensión de textos.</li> <li>- Se adecua a la situación comunicativa evidenciada en el texto.</li> </ul>			
<b>Sostenimiento durante....</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés ante el tema abordado.</li> </ul>			

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entusiasmo sostenido en la realización de las tareas textuales.</li> <li>- Persistencia en la solución de la tarea.</li> <li>- Placer en el hallazgo de la solución de tareas.</li> <li>- Expresión facial representativa de gusto y preferencia por el tema abordado.</li> <li>- Petición de participar y/o socializar las opiniones y criterios.</li> </ul>			
<p>Interés en ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer las particularidades del proceso de construcción de textos.</li> <li>- Desea producir el texto propio.</li> <li>- Insiste en buscar las vías más adecuadas para la elaboración del texto acorde con la intención y la situación comunicativas.</li> <li>- Se interesa ante el tema sobre el que deberá tratar en el texto propio.</li> <li>- Curiosidad por documentarse sobre la temática que ha de recrear.</li> </ul>			
<p>Elaboración cognitiva en ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se adecúa a la intención y situación comunicativas de construcción de textos.</li> <li>- Utiliza conscientemente los subsistemas de la lengua, reglas combinatorias, mecanismos pragmáticos del discurso y formas de organización del mismo.</li> <li>- Selecciona el tipo de texto que debe elaborar (según los cuatro criterios asumidos).</li> <li>- Expresa en su texto ideas sólidas, creativas.</li> <li>- Emplea los recursos estilísticos adecuados al contexto e intención comunicativa.</li> <li>- El texto elaborado responde a las características de la textualidad.</li> </ul>			
<p>Flexibilidad durante...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La intención y situación comunicativas que debe primar en el texto a crear.</li> <li>- Busca alternativas para la materialización de la intención comunicativa ajustada a la situación comunicativa en cuestión.</li> <li>- Adecua los recursos estilísticos a la intención y situación comunicativas.</li> <li>- Elabora el texto atendiendo a diferentes puntos de vista. Ajusta el tipo de texto a la intención y situación predominante.</li> <li>- Asume una posición crítica ante el nuevo texto.</li> <li>- Acepta sugerencias de los otros sobre el texto elaborado a criterio.</li> </ul>			
<p>Satisfacción en ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración del texto.</li> <li>- Expresión de agrado en relación con el tema sobre el que ha de construir.</li> <li>- Complacencia con su propio texto.</li> <li>- Gusto por el acto concreto de la construcción de textos.</li> <li>- Expresión creativa de las ideas.</li> <li>- Alegría ante la consecución definitiva del texto propio.</li> <li>- Deseos de compartir su texto con los demás.</li> </ul>			

## ANEXO 05a

### Guía de observación a clases (profesores)

**Objetivo:** Comprobar la sistematicidad con que el profesor favorece la materialización de los subindicadores que representan a los indicadores de las dimensiones comprensión y construcción motivadoras, durante la enseñanza aprendizaje en las diferentes áreas.

<b>En el proceso de comprensión y construcción de textos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Dimensión I: Comprensión motivadora</b>			
<b>Interés....</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propicia la indagación en otras bibliografías sobre el tema abordado.</li> <li>- Estimula el planteamiento de preguntas acerca del tema.</li> <li>- Propone nuevos espacios para la aplicación de lo aprendido a partir del texto.</li> <li>- Explicita las particularidades del proceso de comprensión textual</li> <li>- Posibilita el reconocimiento de los errores relacionados con la comprensión del texto.</li> <li>- Estimula la búsqueda de información en el texto.</li> <li>- Utiliza diferentes tipos de texto para el tratamiento del contenido.</li> <li>- Explicita el valor de la tarea contenida en el texto.</li> </ul>			
<b>Elaboración cognitiva....</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orienta la identificación del primer mensaje del texto.</li> <li>- Propicia la reflexión sobre el tema abordado.</li> <li>- Propone tareas que exigen el enjuiciamiento, la crítica.</li> <li>- Favorece a que se hagan las inferencias necesarias a favor del descubrimiento del mensaje definitivo del texto.</li> <li>- Explicita las posibles vías de solución</li> <li>- Estimula la búsqueda de otras vías de solución.</li> <li>- Propone tareas que permiten la transferencia de los nuevos conocimientos aportados por el texto a nuevas situaciones de aprendizaje.</li> <li>- Modela el proceso de comprensión textual.</li> <li>- Sistematiza un algoritmo para la comprensión textual.</li> </ul>			
<b>Flexibilidad en....</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Admite varias vías de solución a las tareas.</li> <li>- Estimula la crítica y la autocrítica en relación con la comprensión realizada.</li> <li>- Estimula la materialización de diferentes vías de solución a las tareas textuales.</li> </ul>			

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permite la confrontación de las soluciones a la tarea con la de los demás compañeros.</li> <li>- Estimula la reconsideración de ideas y opiniones sobre el tema.</li> <li>- Propicia la aplicación de diferentes estrategias de comprensión textual.</li> </ul>			
<p>Sostenimiento durante....</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propuesta de temas novedosos e interesantes.</li> <li>- Exige la comprensión total del texto, a partir de los tres niveles.</li> <li>- Insista en que se comprenda el texto y se encuentre la solución adecuada a tarea.</li> <li>- Propicia la valoración del grado de complacencia con la comprensión efectuada y la socialización de la misma.</li> </ul>			
<b>Dimensión II: Construcción textual.</b>			
<p>Interés en ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicitar las particularidades del proceso de construcción de textos.</li> <li>- Estimula la elaboración personal del texto.</li> <li>- Insista en la búsqueda de diferentes vías para la elaboración del texto acorde con la intención y la situación comunicativas.</li> <li>- Propone temas interesantes y novedosos que despierten el deseo de elaborar el nuevo texto.</li> <li>- Promueve la profundización en el tema sobre el que se elaborará el texto propio.</li> <li>- Explicita el valor de la elaboración del nuevo texto portador de la tarea de aprendizaje.</li> </ul>			
<p>Elaboración cognitiva en ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propone tareas de elaboración textual donde se requiere de análisis y reflexión.</li> <li>- Propone la elaboración de diferentes tipos de textos de acuerdo con la intención y situación comunicativas.</li> <li>- Propicia la organización de las ideas antes de ser expresadas.</li> <li>- Propicia la utilización correcta de los subsistemas de la lengua, reglas combinatorias, mecanismos pragmáticos del discurso y formas de organización del mismo.</li> <li>- Estimula la elaboración de ideas sólidas, profundas.</li> <li>- Exige la utilización de los recursos estilísticos correspondientes según la intención y situación comunicativas predominantes.</li> <li>- Expresa en su texto ideas sólidas, creativas.</li> <li>- Estimulo la consideración de las características de la textualidad al elaborar el texto.</li> <li>- Favorezco la sistematización de un algoritmo para la construcción textual.</li> </ul>			
<p>Flexibilidad durante...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivo la elaboración de los textos en diversas situaciones comunicativas y con diferentes intenciones.</li> </ul>			

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propicio la búsqueda de alternativas para la materialización de la intención comunicativa ajustada a la situación comunicativa en cuestión.</li> <li>- Propicio la elaboración de las respuestas desde diferentes puntos de vista.</li> <li>- Estimulo la crítica y autocrítica del nuevo texto elaborado.</li> <li>- Estimulo la socialización y aceptación de sugerencias sobre el texto elaborado.</li> </ul>			
<p>Satisfacción en ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propicio la persistencia en la elaboración definitiva y exitosa del texto.</li> <li>- Estimulo el entusiasmo por la elaboración del texto.</li> <li>- Creo las condiciones (higiénicas, materiales, cognitivas y afectivas) a favor de que la elaboración textual sea agradable.</li> <li>- Propicio la expresión creativa de las ideas en el nuevo texto.</li> <li>- permito la valoración del grado de complacencia con el texto elaborado.</li> </ul>			

## ANEXO 06

### **Programa de capacitación al colectivo docente de primero de secundaria de la I.E “Karl Weiss” Chiclayo, para la implementación del modelo metodológico de la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.**

**Título:** Fundamentos teóricos para el desarrollo de la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.

Total, de Horas: 40h/c.

**Problema:** Necesidad de determinar las particularidades de la de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje en las diversas áreas curriculares.

**Objetivo:** Que los profesores que reciben el curso sean capaces de:

- Explicar las particularidades del proceso motivacional, a partir de la integración de sus tres componentes básicos: orientación, regulación y sostenimiento, como premisa fundamental para la comprensión y construcción de textos como elemento motivador para la enseñanza aprendizaje.
- Valorar las particularidades del proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.
- Diseñar pautas de actuación docente a favor del desarrollo de la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje desde el contexto particular de cada área.
- Contribuir a una mejor preparación de los profesores de primer grado de secundaria.

**Objeto:** La comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje en los docentes de primer año de secundaria de la I.E “Karl Weiss”

### **Sistema de conocimientos:**

- Particularidades del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollado en el contexto concreto de la I.E.
- Papel de la motivación dentro de la enseñanza aprendizaje.
- Enfoque teórico acerca de la motivación por aprender en su integridad como proceso.
- Breve referencia a los principales enfoques por los que ha transitado la enseñanza de la lengua.
- Enfoques teóricos acerca de la comprensión y construcción de textos, en su condición de elemento motivador en la enseñanza aprendizaje. Características del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.
- Particularidades de la comprensión y construcción de textos y su tratamiento metodológico a favor de lo motivacional.
- Conceptualización, dimensiones e indicadores del proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.
- Fundamentos de la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje
- Principios que rigen el desarrollo del proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje
- Caracterización del proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje y su desarrollo en el contexto del 1er. grado de educación secundaria.
- Componentes del proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje
- Especificidades de los componentes metodológicos en función del desarrollo del proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.

- Carácter fundamental de la tarea de aprendizaje en el desarrollo del proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.
- Potencialidades del texto como portador de la tarea de aprendizaje en el desarrollo del proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.

### **Sistema de habilidades:**

Explicar las particularidades de la enseñanza aprendizaje en el contexto de la I.E “Karl Weiss”

- Argumentar el rol de la motivación dentro de la enseñanza aprendizaje.
- Explicar las particularidades de la motivación por aprender.
- Argumentar la relación existente entre la comprensión y construcción de textos y la motivación por aprender.
- Explicar el proceso de comprensión construcción de textos y estrategia metodológica.
- Explicar el concepto, dimensiones e indicadores del proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.
- Determinar los fundamentos del proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.
- Identificar los principios que rigen el desarrollo del proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.
- Caracterizar del proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje y su desarrollo en el contexto del 1er. grado de educación secundaria.
- Identificar los componentes del proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.
- Explicar las especificidades de los componentes metodológicos en función



del desarrollo del proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.

- Argumentar el fundamento de la tarea de aprendizaje en el desarrollo del proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.
- Argumentar las potencialidades que posee el texto como portador de la tarea de aprendizaje del proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.
- Argumentar las potencialidades que posee el texto como portador de la tarea de aprendizaje del proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.
- Explicar las etapas y acciones específicas para desarrollo del proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.
- Explicar las especificidades metodológicas para la implementación en la práctica del Modelo que se propone para el proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje

#### **Sistema de valores:**

- Sentido de responsabilidad con la formación del estudiante de secundaria.
- Sentido innovador y creativo para valorar los aportes de su área.
- Identificación con su carrera.

#### **Distribución de los contenidos por temas:**

##### **Tema 1: El proceso de motivación por el aprendizaje.**

- Posiciones teóricas fundamentales en la enseñanza aprendizaje de la realidad peruana.
- Particularidades de la enseñanza aprendizaje desarrollador en la I.E “Karl Weiss”

- Papel de la motivación dentro de la enseñanza aprendizaje desarrollador.
- Enfoque teórico de la motivación en sus tres componentes: orientación, regulación y sostenimiento.

## **Tema 2: La comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.**

- Enfoque teórico acerca del proceso de comprensión y construcción de textos, elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.
- Particularidades del proceso de comprensión y construcción de textos, desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y su tratamiento metodológico motivacional.
- Conceptualización, dimensiones e indicadores de la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.
- Fundamentos del proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.
- Principios que rigen el desarrollo de la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.
- Caracterización de la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje y su desarrollo en el contexto de primer grado de secundaria.

## **Tema 3: Modelo metodológico para el desarrollo de la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.**

- Componentes del Modelo metodológico.
- Especificidades de los componentes metodológicos.
- Carácter fundamental de la tarea de aprendizaje.
- Potencialidades del texto como portador de la tarea de aprendizaje.

- Estrategia para la actuación docente. Etapas y acciones específicas.
- Precisiones metodológicas para la implementación en la práctica del Modelo que se propone.

### **Metodología a emplear:**

Predominarán en el curso las actividades de carácter práctico, para lo que se propone la aplicación de métodos flexibles y técnicas participativas como vías fundamentales para que las sesiones de trabajo sean dinámicas y motivantes, en virtud de que el grupo de profesores sea protagonista del aprendizaje en función de los objetivos propuestos, por lo que han de propiciarse verdaderos espacios de reflexión y debate. La modelación de actividades constituye un elemento fundamental a favor de la dinámica del curso.

### **Recursos:**

- Profesores especialistas, preparados desde el punto de vista pedagógico, psicológico y lingüístico.
- Un local para impartir las sesiones.
- Pizarra, vídeo, computadora, bibliografía.

### **Organización del curso:**

El curso se desarrollará en un tiempo de cuatro meses, dos horas semanales. Se organizará esencialmente en forma de talleres con el fin de potenciar la reflexión, los debates y las actividades de creación.

Las técnicas aplicadas para el desarrollo de los talleres deben propiciar el intercambio y la interacción entre los miembros del grupo, con el objetivo de aplicar instrumentos de diagnósticos eficientes, diseñar y modelar estrategias de enseñanzas en función del proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.

**Evaluación:**

Debe predominar la evaluación sistemática, a través de la participación del docente en la dinámica grupal, y al finalizar mediante la presentación de un trabajo en el que exprese su valoración sobre las particularidades del proceso de comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje y las particularidades que asume en el área que imparte.

## BIBLIOGRAFÍA

Alonso, J., (1991): Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Editorial Santillana. Madrid.

----- (1997): Motivar para el aprendizaje. Editorial Edebé. Barcelona.

BARRERA, A. (2003): La lengua materna como habilidad transversal: trascendencia de una competencia para el aprendizaje. En monografía GIAC. Universidad de Alcalá de Henares. España.

----- (2004): Estrategia para el desarrollo de la motivación por aprender en Secundaria Básica, a partir de la lengua materna como instrumento de aprendizaje. Tesis de Maestría. Universidad de La Habana.

----- (2007): El texto y su comprensión en las asignaturas de ciencia. ¿Científico o literario? En monografía GIAC. Universidad de Alcalá de Henares. España.

----- (2009): Una mirada desarrolladora al proceso de motivación hacia el aprendizaje, a partir de la comprensión y construcción de significados. Congreso Internacional de Pedagogía. En Soporte Digital

Casalmiglia, H. y Tusón, A. (1999): Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.

Casado Velarde, M. (1993): Introducción a la gramática del texto del español. Madrid: Arco/Libros.

Cassany, D. (1991): Describir el escribir. Barcelona: Paidós

\_\_\_\_\_. (2006). Entre líneas: Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Castellanos, D. y otros. (2000): El proceso de aprendizaje desarrollador en Secundaria Básica. En soporte digital.

Colomer, T. y Camps, A (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. España: Ministerio de Educación y Ciencia /Celeste Ediciones.

Coll, C. (1990). "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza". En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, Á. Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza Psicología.

Collado, I. y García Madruga, J.A. (1997). "Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención". Infancia y Aprendizaje, 78, 87-105.

De Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U . (1997): Introducción a la lingüística del texto. Barcelona: Ariel.

----- (2001): Hacia una comprensión del aprendizaje desarrollador.

Domínguez, I. (2007): Hacia la orientación de la escritura mediante un modelo didáctico. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

----- (2007): Acerca de la construcción de textos escritos y su enseñanza. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

----- (1995): Teoría de la Motivación y Práctica Profesional. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

González, L. A (2004): Un Modelo teórico metodológico para la evaluación de la motivación hacia el estudio en secundaria básica. Tesis de Doctorado. La Habana. Cuba.

Gómez-Villalba, E. (1995): La estimulación de la lectura: una estrategia de intervención. Granada: Servicio de Publicaciones, Universidad de Granada.

\_\_\_\_\_. (1998). Didáctica de la lengua en Educación infantil. Archidona: Ediciones Aljibe.

Gómez-Villalba, E. y Núñez Delgado, M. <sup>a</sup> P. (2007). "La enseñanza de la lectura en el aula". Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 44: 19-33. Barcelona: Graó.

González Portal, M. D. (2000). Dificultades en el aprendizaje de la lectura. Madrid: Ediciones Morata.

ROMÉU, A. (1987). Metodología de la enseñanza del Español Tomos I y II. Editorial Pueblo y Educación Habana.

León, J. A. (1991). "Intervención en estrategias de comprensión: Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura y aplicación de la estructura del texto". *Infancia y Aprendizaje*. 56, 77-91.

Lomas, C. y otros (1996) La educación lingüística y literaria en la Educación Secundaria, Barcelona: Horsori/ICE.

Martí, E. (2002). "Metacognición y estrategias de aprendizaje". En J. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo* (111– 121). Madrid: Santillana.

Martí, E. y Onrubia, J. (Coord.) (1997). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente. Cuadernos de formación del profesorado: Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/HORSORI.

Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza.

Sainz, J. (1991). "Procesos de lectura y comprensión del lenguaje". En J. Mayor y J. L. Pinillos (Eds.), *Tratado de Psicología General*. Vol. 6. Comunicación y Lenguaje. Madrid: Alhambra.

Salmerón, H. Rodríguez, S. y Gutierrez-Braojos, C. (2010). "Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual". *Comunicar*, 34, 163- 171.

Tufanelli, L. (2010). *Comprender. ¿Qué es? ¿Cómo funciona?* Madrid:

Narcea. Tusón, J. (1989). *El lujo del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.

## ANEXO N° 07

### VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTOS

#### GUÍA, JUICIO DE EXPERTOS

#### 1. Identificación del experto

Nombres y apellidos: *Magali Samané Muñoz*  
 Centro labora: *Universidad Señor de Sipán*  
 Título profesional: *Licenciada en Educación Especializada Lengua y Literatura*  
 Grado: *Doctora* Mención: *Ciencias de la Educación*  
 Institución donde lo obtuvo: *Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo*  
 Otros estudios: .....

#### 2. Instrucciones

Qué tal así: Estimado(a) especialista, a continuación, se muestra un conjunto de indicadores, los cuales tienen evaluar con criterio ético y estrictez científica, para otorgar la validez del instrumento propuesto (véase anexo N° )

Para evaluar dicho instrumento, marca con un aspa (x) una de las categorías contempladas en el cuadro:

1: Inferior al básico      2: Básico      3: Intermedio      4: Sobresaliente

5: Muy sobresaliente

#### 3. Juicio de experto

INDICADORES	CATEGORÍA				
	1	2	3	4	5
1. Las dimensiones de la variable responden a un contexto teórico de forma (visión general)					x
2. Coherencia entre dimensión e indicadores (visión general)					x
3. El número de indicadores, evalúan las dimensiones y por consiguiente la variable seleccionada (visión general)					x
4. Los ítems están redactados en forma clara y precisa, sin ambigüedades (claridad y precisión)					x
5. Los ítems guardan relación con los indicadores de las variables (coherencia)					x
6. Los ítems han sido redactados teniendo en cuenta la prueba piloto (pertinencia y eficacia)					x
7. Los ítems han sido redactados teniendo en cuenta la validez de contenido (validez)					x
8. Presenta algunas preguntas distractoras para controlar la contaminación de las respuestas (control de sesgo)					
9. Los ítems han sido redactados de lo general a lo particular (orden)					x



10. Los ítems del instrumento, son coherentes en términos de cantidad (extensión)					x
11. Los ítems no constituyen riesgo para el encuestado (inocuidad)					x
12. Calidad de la redacción de los ítems (general)					x
13. Grado de objetividad del instrumento (visión general)					x
14. Grado de relevancia del instrumento (visión general)					x
15. Estructura técnica básica del instrumento (organización)					x
<b>Puntaje parcial</b>					
<b>Puntaje total</b>					

Nota: Índice de validación del juicio de experto (lvje) = [puntaje obtenido/75]x100=.....

#### 4. Escala de validación

Muy baja	Baja	Regular	Alta	Muy alta
00-20%	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
El instrumento de investigación está observado			El instrumento de investigación requiere reajustes para su aplicación.	El instrumento de investigación está apto para su aplicación.
Interpretación: Cuanto más se acerque el coeficiente a cero (0), mayor error habrá en la validez				

5. **Conclusión general de la validación y sugerencias:** (en coherencia con el nivel de validación alcanzado): *Los indicadores son pertinentes al 100% para la aplicación del presente Trabajo de Investigación*

#### 6. Constancia de juicio de experto

El que suscribe, *Mazali Samaniego Núñez*, identificado con DNI N° *16794590*, certifico que realice el juicio del experto al instrumento diseñado por las tesisistas.

- Lucy Castro Núñez*
- 

En la investigación denominada: *"Modelo metodológico para la comprensión y construcción de texto como elemento motivador de la enseñanza aprendizaje"*

*Mazali Samaniego Núñez*

## ANEXO N° 07

### VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTOS

#### GUÍA, JUICIO DE EXPERTOS

#### 1. Identificación del experto

Nombres y apellidos: Villanueva Cortez Dagmar  
 Centro labora: Universidad "Juan Mejía Baca"  
 Título profesional: Lengua y Literatura  
 Grado: Doctora Mención: Ciencias de la Educación  
 Institución donde lo obtuvo: Universidad "Pedro Ruiz Gallo"  
 Otros estudios: \_\_\_\_\_

#### 2. Instrucciones

Estimado(a) especialista, a continuación, se muestra un conjunto de indicadores, los cuales tienen evaluar con criterio ético y estrictez científica, para otorgar la validez del instrumento propuesto (véase anexo N° )

Para evaluar dicho instrumento, marca con un aspa (x) una de las categorías contempladas en el cuadro:

1: Inferior al básico      2: Básico      3: Intermedio      4: Sobresaliente

5: Muy sobresaliente

#### 3. Juicio de experto

INDICADORES	CATEGORÍA				
	1	2	3	4	5
1. Las dimensiones de la variable responden a un contexto teórico de forma (visión general)				X	
2. Coherencia entre dimensión e indicadores (visión general)				X	
3. El número de indicadores, evalúan las dimensiones y por consiguiente la variable seleccionada (visión general)				X	
4. Los ítems están redactados en forma clara y precisa, sin ambigüedades (claridad y precisión)			X		
5. Los ítems guardan relación con los indicadores de las variables (coherencia)				X	
6. Los ítems han sido redactados teniendo en cuenta la prueba piloto (pertinencia y eficacia)			X		
7. Los ítems han sido redactados teniendo en cuenta la validez de contenido (validez)			X		
8. Presenta algunas preguntas distractoras para controlar la contaminación de las respuestas (control de sesgo)				X	
9. Los ítems han sido redactados de lo general a lo particular (orden)			X		

10. Los ítems del instrumento, son coherentes en términos de cantidad (extensión)				X	
11. Los ítems no constituyen riesgo para el encuestado (inocuidad)				X	
12. Calidad de la redacción de los ítems (general)				X	
13. Grado de objetividad del instrumento (visión general)				X	
14. Grado de relevancia del instrumento (visión general)			X		
15. Estructura técnica básica del instrumento (organización)			X		
<b>Puntaje parcial</b>	-	-	18	36	-
<b>Puntaje total</b>				54	

Nota: Índice de validación del juicio de experto (lvje) = [puntaje obtenido/75]x100=...72.0%

#### 4. Escala de validación

Muy baja	Baja	Regular	Alta	Muy alta
00-20%	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
El instrumento de investigación está observado			El instrumento de investigación requiere reajustes para su aplicación.	El instrumento de investigación está apto para su aplicación.
<b>Interpretación:</b> Cuanto más se acerque el coeficiente a cero (0), mayor error habrá en la validez				

#### 5. Conclusión general de la validación y sugerencias: (en coherencia con el nivel de validación alcanzado):

Se requiere centrarse en los aspectos tal como lo menciona el título de la investigación.

#### 6. Constancia de juicio de experto

El que suscribe, Dagmar Villanueva Cortez,  
identificado con DNI N° 16703247, certifico que realice el juicio del experto al instrumento diseñado por las tesisistas.

1. Mg. Lucy María Calero Nuñez

2. \_\_\_\_\_

En la investigación denominada: Modelo Metodológico para la comprensión y construcción de textos como elemento motivador en la enseñanza aprendizaje.

*Villanueva*



## VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA POR JUICIO DE EXPERTOS



### 1. Identificación del experto

Nombre y apellidos: Luis Enrique Arenas Zavallos  
Centro Laboral: ULADECH CATÓLICA  
Título profesional: LENGUA Y LITERATURA  
Grado: MAGISTER Mención: ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN  
Institución donde lo obtuvo: UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO  
Otros estudios: .....

### 2. Instrucciones

Estimado especialista, a continuación, se muestra un conjunto de indicadores, los cuales tiene que evaluar con cierto criterio y estrictez científica para otorgar validez del programa de investigación (véase anexo N° )

Para evaluar dicho programa, marca con un aspa (x) un de las categorías contempladas en el cuadro:

1: Muy bajo / 2: Bajo / 3: Medio / 4: Alto / 5: Muy alto

### 3. Estructura<sup>1</sup> (véase cuadro adjunto)

INDICADORES DE CALIDAD DEL PROGRAMA	GRADO DE CUMPLIMIENTO					OBSERVACIÓN
	Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	
	5	4	3	2	1	
<b>Pertinencia y eficacia</b>						
1. La propuesta se ha elaborado en base a un estudio diagnóstico.	X					
<b>Claridad</b>						
2. La propuesta está formulada con lenguaje apropiado.	X					
<b>Consistencia teórica</b>						
3. Se han explicitado las bases teórico-científicas y metodológicas de la propuesta de investigación, quedando bien definido cuál es el modelo teórico.	X					

<sup>1</sup> Adaptado de la escala propuesta por Juan Carlos Pérez Gonzales, docente adscrito a la Facultad de Educación-UNED-España-2008, publicada en la Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. ISSN 1996-2095-n° 15, Vol. 6(2) 2008, pp. 523-546.

4. Los contenidos incluidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico	X					
<b>Calidad técnica</b>						
5. En términos generales, la propuesta cuenta con una estructura técnica básica.	X					
6. La propuesta de investigación incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: población destinataria, objetivos, contenidos, actividades, metodología, temporalizados recursos (materiales y humanos), y sistema de evaluación	X					
7. Existe coherencia interna entre los componentes de la propuesta	X					
<b>Metodología</b>						
8. La metodología es adecuada para el propósito de la investigación		X				
<b>Extensión</b>						
9. Las actividades de la propuesta, son coherentes en términos de cantidad		X				
<b>Evaluabilidad</b>						
10. Los objetivos de la propuesta son evaluables (están formulados de manera que pueda comprobarse posteriormente y de una manera objetiva si se logran o no, o en qué medida).		X				
11. Las estrategias de evaluación propuestas son viables.		X				
<b>Puntaje parcial</b>	40	12				
<b>Puntuación total</b>		52				
Nota: Índice de evaluación propuesta (ivp)=[puntuación total/55]*100=						

#### 4. Escala de valoración

Muy baja	Baja	Regular	Alta	Muy alta
00-20%	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
La propuesta de investigación está observada			La propuesta de investigación requiere reajustes para su aplicación.	La propuesta de investigación está apta para su aplicación.
<b>Interpretación:</b> Cuanto más se acerque el coeficiente a cero (0), mayor error habrá en la validez				

#### 5. Promedio final: 94.5 %

La propuesta de investigación está observada (...)/. La propuesta de investigación requiere reajustes para su aplicación (...)/. La propuesta de investigación está apta para su aplicación (X).

Chiclayo, 2016



Firma del experto

DNI N° 16719684